

Российская академия образования  
Министерство образования и науки Российской Федерации  
ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»  
ФГАОУ ВПО «Российский государственный  
профессионально-педагогический университет»

## **ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**Сборник научных трудов**

**Выпуск 7**

## **CONCEPTS AND TERMS IN PEDAGOGY AND EDUCATION**

**Collected Works**

**Number 7**

Екатеринбург 2012

УДК 37.0  
ББК Ч30/49  
П56

Ответственные редакторы:  
д-р хим. наук, профессор, академик РАО *Е. В. Ткаченко*,  
д-р пед. наук, профессор *М. А. Галагузова*

Редакционная коллегия:  
*Б. М. Игошев, В. А. Федоров, Л. В. Мардахаев, И. А. Филатова,*  
*Г. Н. Штинова* (ответственный секретарь)

Рецензенты:  
д-р пед. наук, проф., академик РАО *Н. Д. Никандров*,  
д-р психол. наук, профессор, академик РАО *А. А. Деркач*

П56     **Понятийный** аппарат педагогики и образования [Текст] : сб. науч. тр. /  
отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. — Вып. 7. — Екатеринбург :  
СВ-96, 2012. — 456 с.

ISBN 978-5-89516-227-9

Седьмой сборник научных трудов по традиции посвящен понятийно-терминологическим проблемам, на этот раз обусловленным внедрением в систему образования компетентностного подхода. Цель сборника — рассмотреть различные грани компетентностной проблематики современной педагогики, разные точки зрения по вопросам адаптации компетентностных концептов в понятийном аппарате педагогики, их взаимосвязи и взаимообусловленности с другими педагогическими категориями.

Сборник открывает раздел, в котором актуализируются проблемы российского образования, связанные с введением нового Закона об образовании

УДК 37.0  
ББК Ч30/49

ISBN 978-5-89516-227-9

© Уральский государственный  
педагогический университет, 2012  
© Российский государственный  
профессионально-педагогический  
университет, 2012

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ .....</b>	<b>13</b>
--------------------------	-----------

## **ЗАКОН «ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»**

Ткаченко Е. В.	Новый Закон «Об образовании в РФ» и стратегические проблемы развития российского профессионального образования .....	34
Гаврилюк О. В.	К вопросу о реформировании законодательства об образовании в России .....	40
Понкин И. В. Богатырёв А. Г. Кузнецов М. Н.	Законопроект «Об образовании в РФ»: юридическая оценка .....	45
Полонский В. М.	Терминологические изменения в новом Законе «Об образовании в Российской Федерации» и их возможные последствия .....	56

## **МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ**

Зимняя И. А.	Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода .....	64
Хуторской А. В.	Компетентностный подход с позиций человекообразного образования .....	76
Бухарова Г. Д. Старикова Л. Д.	Компетентность и компетенции — фундаментальные понятия компетентностного подхода .....	87
Ярыгин О. Н.	От «competence» до «компетентности»: эволюция основных терминов компетентностного подхода .....	96
Беляева Л. А.	Методологический статус компетентностного подхода .....	109

Бенин В. Л. Фролов О. В.	Культурная составляющая компетентностного подхода ..... 117
Усольцев А. П. Макурова Е. В.	Сравнение реализации компетентностного подхода в массовой практике западных и отечественных преподавателей вузов ..... 126
Молчанова Н. В.	Корректное использование психологических методик в исследованиях профессиональной компетентности ..... 132

## ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Маврина И. А. Прюс Ф. Чередова Е. А.	Технологическое обоснование развития ключевых компетенций ..... 137
Фролов А. А. Фролова Ю. Н.	Технология введения определения понятий как средство формирования метапредметной понятийной компетенции ..... 144
Дубова М. В.	Структурно-содержательная характеристика понятий образовательной компетенции и компетентности ..... 152
Абрамова И. А.	Лексикографическая компетенция школьника в контексте формирования языковой личности ..... 165
Коробкова О. Ф.	Содержание понятия «коммуникативная компетенция» в контексте коммуникативной направленности обучения русскому языку в школе ..... 171

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Соломко Л. Г.	Парадоксы «модернизации» профессионального образования ..... 183
Федоров В. А.	Инновационная квалификация педагога профессионального обучения ..... 192

Гайнесв Э. Р.	Деятельностно-компетентностный подход в профессиональном обучении .....	203
Чупина В. А.	Интегрированная структура профессиональной компетентности муниципального служащего .....	211
Ивачев П. В.	Организационные и содержательные противоречия формирования социально-личностной компетентности медицинских кадров .....	222
Сломчинский А. Г. Таушканова Е. А.	О формировании иноязычной коммуникативной компетенции студентов в техническом вузе .....	233
Новоселов С. А. Сергеева Е. В.	Коммуникативно-творческая компетенция: сущность и технология формирования .....	243
Пряжникова Е. Ю. Раймова Е. Г.	Личностные детерминанты психологической безопасности профессионала на этапе вхождения в профессию .....	252
Галагузов А. Н.	О компетентностном подходе в корпоративном образовании .....	258
Артамонова Е. И.	Компетентностный подход к формированию педагога в условиях модернизации образования .....	264
Ипполитова Н. В.	Структурно-функциональный анализ профессиональной подготовки студентов педагогического вуза с позиций компетентностного подхода .....	281
Гринкруг Л. С. Фишман Б. Е.	Компетентностная модель выпускника по группе направлений подготовки «Образование» .....	291
Дорохова Т. С.	«Профессионализм» и «компетентность» педагога: соотношение понятий .....	300

Карнаух Н. В.	Развитие понятия «профессионально-педагогическая компетентность» в контексте изучения отечественного педагогического наследия .....	306
Кертаева Г. М.	Деонтологический аспект компетентностного подхода в профессиональном педагогическом образовании .....	320
Филатова И. А.	Деонтологическая компетентность как одна из важных норм качества педагогического образования .....	327
Грибан О. Н.	Сущность и структура информационной компетентности студентов педагогического вуза ....	336
Кортаева Е. В.	Интерактивное обучение в формате компетентностного подхода .....	344
Кустов Ю. А. Исакова Т. Б.	Самостоятельная работа как средство формирования социально-профессиональной компетентности личности .....	351
Галагузова М. А.	О сущности методологической компетентности и проблемах ее формирования у магистрантов .....	362
Симонова А. А.	Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании педагогических кадров .....	370
Зсер Э. Ф.	Смыслообразующая характеристика научно-прикладной дисциплины психология профессионального консультирования .....	379

## СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

Игошев Б. М.	Социально-педагогическое образование: новые смыслы и перспективы развития .....	390
--------------	---	-----

---

Мардахасев Л. В.	Праксиологические основы социальной педагогики: понятийная структура .....	397
Ларионова И. А. Дегтерев В. А.	Профессиональная компетентность как системообразующий фактор профессиональной подготовки социальных работников .....	410
Кремнёва Т. Л.	Профессионально-этический кодекс социального работника как средство совершенствования практики студентов (на примере стран Британского Содружества) .....	419
<b>СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА</b>		
Яковлева И. М.	Модель профессиональной компетентности специального педагога .....	423
Назарова Н. М.	Базовые профессиональные компетенции специального педагога .....	434
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....</b>		<b>441</b>

# CONTENTS

<b>PREFACE .....</b>	<b>13</b>
----------------------	-----------

## LAW “ON EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION”

Tkachenko Ye.V.	The new Law “On Education in the Russian Federation” and the strategic objectives of the development of Russian professional education .....	34
Gavrilyuk O.V.	On the reform of education legislation in Russia .....	40
Ponkin I.V.	The draft law “On Education	
Bogatyrev A.G.	in the Russian Federation”:	
Kuznetsov M.N.	legal evaluation .....	45
Polonsky V.M.	Terminological changes in the new law “On Education in the Russian Federation” and their possible consequences .....	56

## METHODOLOGY OF PEDAGOGICS

Zimnyaya I. A.	Competence and expertise in the context of the competence-based approach .....	64
Hutorskoy A. V.	Competence-based approach from the standpoint of human consistent education .....	76
Bukharova G. D.	Competence and expertise —	
Starikova L. D.	the fundamental concepts of competence-based approach .....	87
Yarygin O. N.	From “Competence” to “kompetentsiya”: the evolution of the main terms of the competence-based approach .....	96
Belyaeva L. A.	Methodological status of the competence-based approach .....	109



---

Benin V.L. Frolov O.V.	Cultural component of the competence-based approach ..... 117
Usoltsev A.P. Makurova E.V.	A comparison of the implementation of a competence-based approach to mass practice of Western and domestic lecturers ..... 126
Molchanova N.V.	The correct use of psychological techniques in studies of professional competence ..... 132

### **GENERAL PEDAGOGICS**

Mavrina I.A. Pryus F. Cheredova E.A.	Technological justification for the development of key competencies ..... 137
Frolov A.A. Frolova J.N.	Technology of introduction definitions as a form of meta-subject conceptual competence ..... 144
Dubova M.V.	Structural and content characteristics of the educational concepts of competence and expertise ..... 152
Abramova I.A.	Lexicographic student competence in the context of the formation of a linguistic identity ..... 165
Korobkova O.F.	The concept of “communicative competence” in the context of communicative orientation of Russian language teaching in schools ..... 171

### **PROFESSIONAL PEDAGOGICS**

Solomko L.G.	Paradoxes of the “modernization” of vocational education ..... 183
Fedorov V.A.	Innovative qualification of a vocational training teacher ..... 192
Gaineev E.R.	Activity-competence approach in vocational training ..... 203

---

Chupina V.A.	The integrated structure of professional competence of the municipal employee .....	211
Ivachev P.V.	Organizational and content inconsistency of social and personal competence formation of medical staff .....	222
Slomchinsky A.G. Taushkanova E.A.	On the formation of foreign language communicative competence of students in technical universities .....	233
Novoselov S.A. Sergeeva E.V.	Communicative and creative competences: the nature and technology of its formation .....	243
Pryazhnikova E.Yu. Raymova E.G.	Personal determinants of psychological safety of a professional at the stage of career entry .....	252
Galaguzov A.N.	About competence-based approach to corporate education .....	258
Artamonova E.I.	Competence-based approach to the formation of the teacher in the context of education modernization .....	264
Ippolitova N.V.	Structural and functional analysis of students of pedagogical university training from the standpoint of the competence-based approach .....	281
Grinkrug L.S. Fishman B.E.	Competence model of a graduate for the group of training areas 'Education' .....	291
Dorokhova T.S.	"Professionalism" and "competence" of the teacher: the ratio of concepts .....	300
Karnaukh N.V.	The development of the concept "professional and pedagogical competence" in the context of the study of domestic pedagogical legacy .....	306
Kertaeva G.M.	Deontological aspect of the competence-based approach to professional teacher education .....	320

---

Filatova I.A.	Deontological competence as one of the important norms of the quality of teacher education .....	327
Griban O.N.	The nature and structure of information competence of pedagogical University students .....	336
Korotaeva Ye.V.	Interactive learning in the format of the competence-based approach .....	344
Kustov Yu.A. Isakova T.B.	Independent work as a form of social and professional competence of the individual .....	351
Galaguzova M.A.	On the essence of the methodological competence and problems of its formation among undergraduates .....	362
Simonova A.A.	Competence-based approach in further vocational education of teachers .....	370
Zeer E.F.	Semantic formative description of scientific and applied discipline professional counseling psychology .....	379

## **SOCIAL PEDAGOGICS AND SOCIAL WORK**

Igoshev B.M.	Social pedagogical education: new meanings and perspectives for development .....	390
Mardahaev L.V.	Praxeological foundations of social pedagogy: conceptual structure .....	397
Larionova I.A. Degterev V.A.	Professional competence as a system formative factor of occupational training of social workers .....	410
Kremneva T.L.	Professional and ethical code of social worker as a means of improving the practice of students	

---

(on the example of countries of the British Commonwealth) .....	419
--	-----

### **SPECIAL EDUCATION**

Yakovleva I.M.	Model of a special education teacher professional competence .....	423
Nazarova N.M.	Basic professional competences of a special education teacher .....	434

<b>CREDITS</b> .....	441
----------------------	-----

## ПРЕДИСЛОВИЕ

---

Начало второго десятилетия XXI в. имеет поистине этапное значение в развитии отечественного образования: завершается длительный период реформирования и инновационных поисков путей обновления и совершенствования образования, проходивший в нормативных рамках Закона РФ «Об образовании», принятого в 1992 г. Этот закон отразил многие черты сложных, неоднозначных социально-экономических преобразований своего времени — в чем-то противоречивых, где-то недостаточно последовательных, но в целом обеспечивших становление Новой России и российского образования в соответствии с гуманистически и демократически ориентированными целями и ценностями развития.

Этот этап завершился официальным вступлением России в мировое сообщество, обусловившее необходимость соблюдения целого ряда международных требований и изменения каких-то параметров общественного развития. В частности, в образовательной сфере завершение этого этапа получило свое выражение в присоединении страны к Болонскому процессу, что в свою очередь потребовало целого ряда достаточно серьезных изменений в структуре системы образования, определило переход на новые нормативные «рельсы» Федеральных государственных образовательных стандартов и официальное утверждение компетентностного подхода как ведущего методологического основания образовательной деятельности. И вполне закономерным, ожидаемым результатом столь радикальных изменений стал новый Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», который должен юридически закрепить новую ситуацию в сфере образовательной деятельности с учетом стратегии развития государства в целом.

Казалось бы, все закономерно, однако новый этап реформирования образовательной сферы опять вызвал в обществе больше вопросов и недоумения, чем удовлетворения. Практики образования снова оказались в условиях высокой степени неопределенности. С одной стороны, нельзя отрицать позитивность и необходимость осуществляемых образовательных реформ, а с другой — на практике их реализация порождает такое количество разного рода проблем, «нестыковок», противоречий, что не может не вызывать озабоченность педагогической общественности, полемичность и дискуссионность исследований, субъективную, нередко эмоциональную окрашенность позиций специалистов — как ученых, так и практиков образования.

В то же время именно такие этапные периоды сопровождаются активными процессами развития, обновления понятийно-терминологического аппарата педагогики и образования. Эти особенности переживаемого этапа в развитии сферы образования и педагогической науки и определили тематику очередного выпуска сборника и содержание вошедших в него статей, а также его структуру.

В отличие от предыдущих выпусков открывает сборник раздел, в который вошли статьи, появившиеся в ходе общественного обсуждения проекта нового закона «Об образовании в Российской Федерации».

Статья редактора сборника академика РАО Е. В. Ткаченко раскрывает общую ситуацию и стратегические проблемы развития российского образования, прежде всего профессионального, обусловленные принятием нового закона, которые нельзя не учитывать, рассматривая ту или иную конкретную научно-педагогическую проблему.

О. В. Гаврилюк в своей статье анализирует текст законопроекта с точки зрения проработанности правовых понятий и норм, используемых в нем, и показывает, что многие из них носят довольно абстрактный характер или содержат оценочные критерии, которые нигде не расшифровываются и не разъясняются.

Эта позиция подтверждается и авторами другой статьи (И. В. Понкин, А. Г. Богатырев, М. Н. Кузнецов), в которой дана строго юридическая оценка понятий и норм законопроекта, качество которых признано в целом неудовлетворительным, не позволяющим, по мнению авторов, надлежащим образом создать современную и эффективную систему российского образования.

Кроме того, непродуманность изменений, которые новый закон вносит в понятийно-терминологическую систему педагогики и образования, приведет к существенным осложнениям в систематизации и функционировании научно-педагогической информации, которая сегодня является важнейшим фактором развития и педагогической науки, и практики образования, на что обращает внимание в своей статье В. М. Полонский.

В раздел **«Методология педагогики»** включены статьи, посвященные различным аспектам осмысления компетентностного подхода как методологического концепта и инструментария, выявлению его сущности и места в системе конкретной частнонаучной, а именно педагогической, методологии. Представленные в разделе статьи наглядно иллюстрируют тот факт, что такое осмысление на сегодняшний день в отечественной педагогике чаще всего направлено в первую очередь на сопоставление ключевых понятий данного подхода — «компетенция» и «компетентность».

И. А. Зимняя рассматривает проблему соотношения и взаимосвязи этих понятий, раскрывая представляемую ею точку зрения в последовательности ее аргументации и в логике ее становления в контексте развития компетентностного подхода, который первоначально был связан в основном с задачами повышения качества высшего образования. На сегодняшний день, в связи с разработкой и внедрением новых стандартов общего (ФГОС ОО) и высшего профессионального (ФГОС ВПО) образования на основе компетентностного подхода, автор предпринимает попытку упорядочить понимание этих понятий, характеризующееся крайней степенью неоднозначности в образовательной сфере, что затрудняет их использование как в теоретическом, так и в учебно-методическом плане.

А. В. Хуторской подходит к анализу компетентностного подхода, который он рассматривает применительно к школьному образованию, с позиций представляемой им научной школы — человекообразного образования. В этом контексте, по мнению автора, сущность компетентностного подхода определяется тем, что он отражает проблему соотношения между социальным и личностным заказом на образование человека, выступая воплощением договора между социумом и личностью.

В статье Г. Д. Бухаровой и Л. Д. Стариковой развернуто представлены различные позиции в трактовке понятий «компетенции» и «компетентность», положенные в основу применения компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании. Данная статья, в частности, служит наглядной иллюстрацией того, что, несмотря на широкое распространение данных терминов в педагогической литературе и исследованиях, в отечественной педагогике еще не сложилось окончательного строгого понимания «компетентности» и «компетенции» как педагогических понятий и методологических инструментов.

О. Н. Ярыгин, прослеживая эволюцию основных терминов компетентностного подхода, показывает, что наличие их различных толкований характерно не только для русскоязычной терминологии, но и для англоязычной, из которой разночтения зачастую некритично переносятся в наш другой язык и другую культурную традицию упрощенным подходом к переводу научной терминологии. На основе проведенного анализа автор представляет системно-динамическую модель компетентностного подхода, отражающую сущностное отличие компетентности от традиционных «знаний-умений-навыков».

Л. А. Беляева в своей статье акцентирует внимание на том, что реализация методологических функций компетентностного подхода как средства измерения, сравнения и оценки результатов образования предпола-

гает четкость и определенность его теоретических оснований, тогда как на сегодняшний день этот вопрос остается открытым. Автор раскрывает свой взгляд на данную проблему, согласно которому компетентностный подход представляет собой не просто новую парадигму образования, идущую на смену «знаниевой» педагогике, а знаменует переход к новым философским основаниям теоретической и практической деятельности в области образования, ориентируя ее на личностное развитие на основе самомотивации и самопроектирования с опорой на личностно значимые ценности и смыслы.

В. Л. Бенин и О. В. Фролов раскрывают культурную составляющую компетентностного подхода, выявляя основные культурные функции компетентности как методологического концепта в педагогике профессионального образования. Авторы особо подчеркивают опасность ее узкопрагматической трактовки и указывают на необходимость в связи с этим наполнения понятия «компетентность» новыми смыслами в соответствии с идеями гуманизации и культуросообразности образования.

Статья А. П. Усольцева и Е. В. Макуровой, хотя и не посвящена непосредственно рассмотрению методологической сущности компетентностного подхода, однако она раскрывает важный для ее понимания аспект практической интерпретации данного подхода практиками образования — вузовскими преподавателями, причем представленной в сопоставлении западной и отечественной концепций компетентностно ориентированного обучения студентов в вузе.

Завершает раздел статья Н. В. Молчановой, поднимающая важную с методологической точки зрения проблему корректности использования психологических методик как диагностического инструментария в оценке результатов компетентностно ориентированного обучения и образования, в частности в исследовании феномена профессиональной компетентности.

Остальные разделы сборника представляют статьи, посвященные различным теоретическим и научно-практическим проблемам, связанным с применением компетентностного подхода в практике отечественного образования, чем обусловлено появление многих новых реалий и понятий в педагогике и образовательной сфере.

Раздел **«Общая педагогика»** открывают статьи, тематика которых связана с проблемой развития ключевых компетенций, предусмотренного требованиями и стандартами нового поколения всех уровней образования — от дошкольного до высшего. Формирование ключевых, универсальных по своей сути, компетенций в реальном учебном процессе невозможно



без применения адекватных инновационных технологий, чем и обусловлена актуализация технологического аспекта этой проблемы.

В совместной статье авторов из России и Германии (И. А. Маврина, Ф. Прюс, Е. А. Чередова) данная проблема рассмотрена на примере формирования правовой компетентности учащихся посредством применения технологии школьной медиации. А. А. и Ю. Н. Фроловы в своей статье обосновывают необходимость введения в предметное образование школьников технологии определения понятий с целью формирования метапредметной «понятийной компетенции» как инструмента интеллектуальной деятельности и важнейшего компонента «научно-познавательной компетенции», которая, по их мнению, имеет системообразующий характер с точки зрения формирования ключевых компетенций.

Эта статья показательна еще и в том смысле, что отсутствие четких критериев выделения компетенций и компетентностей, которые могли бы выступать ориентирами образовательной деятельности, а также нормативно закреплённых их перечней для тех или иных уровней, видов, форм образования обуславливает многообразие субъективных представлений по этим вопросам, встречающихся сегодня в научно-педагогических источниках. В сборнике данная ситуация наглядно иллюстрируется еще рядом статей.

Так, М. В. Дубова предлагает ввести понятие «образовательная компетенция» для характеристики социальных требований (норм) к образовательной подготовке ученика школы и, соответственно, понятие «образовательной компетентности» как комплексной характеристики личности школьника, отражающей «уровень решения вопросов в определенной учебной области, а также в практической деятельности и социальной сфере», что представляется не бесспорным.

В статье И. А. Абрамовой обосновывается целесообразность выделения из структуры языковой и лингвистической (языковедческой) компетенций, формирование которых у школьников предусмотрено нормативными документами, особой лексикографической компетенции, что определяется, по мнению автора, ее значимостью с точки зрения формирования языковой личности, но и с этим тоже вряд ли все согласятся безоговорочно.

Однако даже компетенции, уже получившие устойчивый понятийный статус и нормативное закрепление в образовании, такие как «коммуникативная компетенция», все еще требуют содержательного уточнения и соотношения со смежными понятиями (статья О. Ф. Коробковой).

Раздел «**Профессиональная педагогика**» открывается статьей Л. Г. Соломко, которая носит скорее публицистический характер, однако она

достаточно объемно представляет общую ситуацию, которая на сегодняшний день сложилась в российской системе профессионального образования, в частности в аспекте внедрения компетентностного подхода. С учетом этого социального контекста проблемы его реализации в практике образования, по мнению редакционной коллегии, становятся более понятными.

Практически все последующие статьи, вошедшие в раздел, акцентируют внимание на проблемах, связанных с внедрением компетентностного подхода в высшее образование, что вполне закономерно, поскольку данный подход в международной практике рассматривается в первую очередь как инструмент «гармонизации пространства высшего образования» в мире.

Так, две статьи посвящены проблемам высшего образования, которые однако обусловлены острым дефицитом в стране рабочих кадров и необходимостью пополнения современных инновационных и высокотехнологичных производств квалифицированными рабочими. Во многом определяющим условием этого является совершенствование подготовки педагогов профессионального обучения, поскольку данная социальная потребность предъявляет высокие требования к профессионально-педагогической компетентности современного мастера производственного обучения, преподавателя специальных дисциплин, наставника на производстве.

С этих позиций В. А. Федоров раскрывает содержание инновационной квалификации педагогов профессионального обучения нового типа; Э. Р. Гайнсеев рассматривает сущность и технологические аспекты деятельностно-компетентностного подхода, применение которого этими специалистами в их практической профессионально-педагогической деятельности обеспечит реализацию новых целей профессионального обучения, т. е. подготовки рабочих кадров.

В статье В. А. Чупиной представлена процедура выявления интегрированной структуры профессиональной компетентности специалиста на основе анализа требований Федерального государственного образовательного стандарта соответствующей специальности. Эта проблема, рассмотренная автором на примере муниципального служащего, актуальна фактически для всех направлений профессионального образования, поскольку при подготовке специалиста важно представлять его целостный образ, а не разрозненный перечень отдельных компетенций, многие из которых к тому же могут формироваться в рамках разных дисциплин с применением разных технологий.

Значимость этой проблемы носит не столько теоретический, сколько практический характер, поскольку ФГОСы не дают и ответов на вопросы, посредством каких конкретно дисциплин и технологий должны формироваться те или иные нормативно установленные компетенции, и не устанавливают единые требования к проведению контрольно-оценочных мероприятий. Поэтому педагогические коллективы вузов поставлены перед необходимостью самостоятельно разрабатывать и осваивать практические приложения компетентностного подхода.

Раскрывая эту ситуацию, П. В. Ивачев в своей статье поднимает вопрос о возможностях решения в рамках компетентностно ориентированной модели подготовки медицинских кадров, в частности посредством формирования социально-личностных компетенций будущих врачей, проблемы дегуманизации содержания медицинского образования, которая на сегодняшний день обозначилась со всей очевидностью и остротой.

Вхождение России в мировое сообщество, одним из важных аспектов которого является ее участие в Болонском процессе, выдвигает в число важнейших компетенций, которые должны быть сформированы у студентов в процессе обучения в вузе, коммуникативную компетенцию в сфере иноязычного общения как принципиальную составляющую профессиональной компетентности. В статье А. Г. Сломчинского и Е. А. Таушкановой, раскрывающей проблемы обучения иностранному языку в техническом вузе, показано, что для повышения эффективности иноязычной подготовки будущих инженеров необходимо формирование иноязычной коммуникативной компетентности осуществлять как постепенное разворачивание обучения иностранному языку от общего развития студентов (освоение базовых компетенций) к реализации целей профессиональной подготовки (освоение профессиональных компетенций).

С. А. Новоселов и Е. В. Сергеева в своей статье обосновывают необходимость введения в педагогическую терминологию специального обозначения синтетического личностного новообразования — коммуникативно-творческой компетенции, развитие которой у студентов вуза должно стать обязательной компонентой процесса формирования их профессиональной компетентности. Актуальность синтеза креативной и коммуникативной компетенций, по мнению авторов, обусловлена таким новым аспектом современности, как быстрый рост количества международных инновационных проектов, требующих привлечения специалистов, говорящих на разных языках, воспитанных в различных национальных традициях подготовки к профессиональной деятельности и, особенно, к деятельности творческой.

Направленность компетентностного подхода в профессиональном образовании на подготовку мобильных, легко адаптирующихся к социально-экономическим изменениям специалистов обуславливает также актуализацию целого ряда личностных характеристик человека, которые ранее не были объектом педагогического осмысления. Так, Т. Ю. Пряжникова и Е. Г. Раймова раскрывают сущность понятия психологической безопасности субъекта профессиональной деятельности и, отмечая ее особую значимость на этапе вхождения молодого специалиста в профессию, указывают на необходимость развития соответствующих личностных компетенций у студентов еще в период обучения в вузе. Особенно актуальна эта проблема для представителей «помогающих» профессий.

А. Н. Галагузов, раскрывая методологическую связь корпоративного образования с профессиональным, прежде всего, дополнительным профессиональным образованием, показывает, что реальное решение проблемы профессиональной подготовки персонала на уровне современных корпоративных требований также может быть оптимальным только на основе применения компетентностного подхода.

Целый ряд статей этого раздела, как и в предыдущих выпусках, посвящен проблемам развития профессионального педагогического образования, в данном случае связанным с внедрением компетентностного подхода в подготовку педагогических кадров. Наиболее системно данная проблематика представлена в статье Е. И. Артамоновой, раскрывающей сущность и содержание компетентностной парадигмы педагогического образования, ее понятийный тезаурус, проблемы, связанные с ее реализацией.

Статья Н. В. Ипполитовой представляет обобщенную структурно-функциональную интерпретацию профессиональной подготовки студентов педагогического вуза на основе компетентностного подхода, которая позволяет системно сориентировать ее на решение задач профессионального обучения и личностного развития будущих специалистов в соответствии с современными социальными требованиями.

Л. С. Гринкруг и Б. Е. Фишман представляют в своей статье компетентностную модель выпускника для сферы профессиональной деятельности «Образование», построенную на основе системного рассмотрения и кластерного анализа формулировок компетенций (компетентностей) четырех стандартов, в совокупности представляющих требования к выпускнику вуза в соответствии с компетентностным подходом. Такая модель необходима как для эффективной организации подготовки будущих специалистов в вузе, так и для объективной оценки результатов профессионального образования.

В этом контексте актуализируется также проблема соотношения понятий, традиционно характеризующих педагогическую деятельность, с новыми концептами компетентностного подхода. Так, Т. С. Дорохова рассматривает понятия «профессионализм» и «компетентность» педагога в их сопоставлении, отмечая при этом, что данные понятия не следует рассматривать в качестве синонимов, а также подчеркивая, что в их характеристике недостаточное внимание уделяется духовно-нравственной составляющей, которая исторически была неотъемлема от представлений отечественных мыслителей о педагогической деятельности.

Эту же позицию развернуто представляет Н. В. Карнаух, исследующая развитие понятия «профессионально-педагогическая компетентность» и ее структуру в контексте изучения отечественного педагогического наследия, в котором интегрированы глубокие профессиональные знания, умения и профессионально-личностные качества известных педагогов, позволяющие сегодня учителю лучше и глубже осознать сущность профессионально-педагогической компетентности.

Не теряет значимости проблема деонтологической подготовки учителя, которая в контексте компетентностного подхода требует теоретической конкретизации. В разделе представлены две статьи, отражающие разные подходы к этому вопросу: Г. М. Кертаева концептуализирует этот аспект подготовки учителя как деонтологическую готовность к педагогической деятельности, которая, по ее мнению, является доминирующей по своей значимости характеристикой профессионально-педагогической компетентности; И. А. Филатова считает, что применение компетентностного подхода позволяет конкретизировать результат деонтологической подготовки педагогов как деонтологическую компетентность и определить ее как одну из норм качества педагогического образования.

О. Н. Грибан рассматривает структуру информационной компетентности студента педагогического вуза как комплекса приобретаемых ими информационных компетенций. При этом автор подчеркивает, что применение компьютерных технологий в процессе обучения и преподавания отдельных дисциплин в вузе повышает профессиональные возможности студентов.

Е. В. Коротаева раскрывает неоднозначность этой образовательной ситуации и убедительно показывает, что использование информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе нередко, по сути, вступает в противоречие с необходимостью расширения интерактивного обучения, на которое ориентирует компетентностный подход. В то же время осознание этого должно приводить не к отказу от информационных

технологий обучения, считает автор, а к поиску новых методических подходов к их применению.

Ю. А. Кустов и Т. Б. Исакова рассматривают современное содержание понятия «самостоятельная работа», обусловленное той важной ролью, которая отводится ей в компетентностно ориентированном обучении студентов как средству формирования социально-профессиональной компетентности личности.

Статья М. А. Галагузовой посвящена рассмотрению сущности понятия «методологическая компетентность», формирование которой является важнейшей составляющей подготовки магистрантов по направлениям подготовки области «Образование».

А. А. Симонова, исследуя проблему развития профессиональной компетентности педагогов в условиях дополнительного профессионального образования, приходит к выводу, что в соответствии с современными социальными требованиями оно должно иметь инновационную направленность и в полной мере может быть реализовано в рамках инновационной модели непрерывной подготовки педагогических кадров.

Завершает раздел статья Э. Ф. Зеера, раскрывающая смыслообразующую характеристику психологии профессионального консультирования как прикладной научной дисциплины, обеспечивающей теоретические основания проектирования индивидуальных профессионально-образовательных маршрутов на основе сформированных у специалиста профессиональных компетенций и профессиональной компетентности, которые являются необходимым компонентом социально-профессиональной мобильности современного человека.

Раздел **«Социальная педагогика и социальная работа»** открывается статьей Б. М. Игошева, в которой автор размышляет о тех новых смыслах и перспективах дальнейшего развития социально-педагогического образования, которые обусловлены новым этапом в его становлении, связанным с введением Федеральных государственных образовательных стандартов.

Л. В. Мардахаев рассматривает понятийную структуру праксиологической составляющей социально-педагогической деятельности, приобретающей вследствие деятельностно-практической направленности компетентностного подхода, определяющего развитие образования на современном этапе, особую значимость как основы профессиональной подготовки будущих специалистов, в том числе и социальных педагогов.

В статье И. А. Ларионовой и В. А. Дегтерева раскрывается сущность профессиональной компетентности социального работника как системо-

образующего фактора профессиональной подготовки бакалавров и специалистов социальной работы в вузе.

Т. Л. Кремнева в своей статье на примере стран Британского Содружества рассматривает профессионально-этический кодекс социального работника как средство совершенствования практики студентов и основу формирования профессиональной компетентности будущих специалистов.

Раздел **«Специальная педагогика»** включает две статьи. В статье И. М. Яковлевой развернуто представлена модель профессиональной компетентности специального педагога (на примере олигофренопедагога), которая позволяет целостно определить содержание и технологии его подготовки на разных этапах профессионализации. Н. М. Назарова в своей статье рассматривает состав базовых профессиональных компетенций специального педагога, ведущее место в формировании которых у студентов вуза занимает общетеоретический курс «Специальная педагогика».

Редакционная коллегия выражает благодарность всем авторам, принявшим участие в обсуждении такой важной проблемы, определяющей стратегические направления развития отечественного образования на ближайшие годы, как реформирование структуры отечественного образования в соответствии с требованиями Болонской декларации и внедрение компетентностного подхода в педагогическую методологию и образовательную практику и. Безусловно, в одном сборнике невозможно даже затронуть, а тем более раскрыть и разрешить все проблемы, с которыми уже на сегодняшний день столкнулись на этом пути ученые и практические работники образовательной сферы. Очевидно и то, что еще обнаружится немало проблем по мере становления и развития компетентностной парадигмы образования. Однако, несколько перефразируя известную мудрость, идущий — всегда осилит дорогу.

## PREFACE

---

The beginning of the second decade of the XXI century is truly a landmark in the development of the value of education: a long period of reforming and innovation seeking ways to update and improve the education is about to finish, it took place in the regulatory framework of the RF Law “On Education”, adopted in 1992. This law reflected many features of the complex, ambiguous social economic transformation of this time — in some ways contradictory, somewhere not consistent, but in general ensure the formation of a new Russia and the Russian education in accordance with the humanitarian and democratic goals and values-oriented development.

This phase was completed with the official entry of Russia into the international community, determining the need to respect a number of international requirements and change of some parameters in social development. In particular, in the field of education the completion of this phase found expression in the country’s accession to the Bologna process, which in turn required a number of very serious changes in the structure of the education system, identified the transition to the new regulatory “rails” of the federal state educational standards and approval of Competence approach as the leading methodological foundation of educational activity. It is quite natural, as the expected result of radical changes is the new federal law “On Education in the Russian Federation”, which is to legislate a new situation in the field of educational activities with the development strategy of the state in general.

It would seem that it is logical, but a new stage of reform in the education sector again caused more questions and confusion in society than satisfaction. Practices of education were again given the high degree of uncertainty. On the one hand, one can not deny the need and positivity of ongoing educational reforms, and on the other — their implementation in practice generates a number of different kinds of problems, “inconsistencies”, contradictions, which can not but cause concern in education community, polemical and controversial studies, subjective often emotionally charged positions of experts — both academics and practitioners in education.

At the same time, such landmark periods of active development are accompanied by update of the conceptual and terminological framework



of pedagogy and education. These peculiarities of the present stage in the development of the education and pedagogics have determined the subject for the next issue of the collection and the contents of articles included in it, as well as its structure.

Unlike previous issues of the collection, opening section includes articles that appeared during the public discussion of the draft of the new law **“On Education in the Russian Federation.”** The article of the collection editor academician of Russian Academy of Education E.V. Tkachenko reveals the overall situation and the strategic objectives of Russian education development, especially vocational, caused by the enactment of a new law, which can not be ignored, considering this or that specific scientific and pedagogical problem.

O.V. Gavriluk in his article analyzes the text of the bill in terms of elaboration of legal concepts and norms used in it, and shows that many of them are quite abstract or contain evaluation criteria that are nowhere deciphered and explained.

This position is confirmed by the authors of another article (I.V. Ponkin, A.G. Bogatyrev, M.N. Kuznetsov), who gave a strictly legal assessment of concepts and norms of the bill, the quality of which is recognized in general unsatisfactory and does not let, according to the opinion of the authors, appropriately create a modern and efficient system of education in Russia.

In addition, the lack of thought changes that the new law introduces into the conceptual and terminological system of pedagogics and education, will lead to significant complications in regimentation and functioning of the scientific and educational information, which today is the most important factor in the development of both teaching science and practice of education. V. M. Polonsky draws attention to this issue in his article.

The section **“Methodology of pedagogyics”** includes articles on various aspects of comprehension of the competence approach as a methodological concept and tools, defining its nature and place in the system specific of scientific, namely teaching, methodology. The articles presented in this section clearly illustrate the fact that currently such an interpretation in domestic pedagogy often aimed primarily at comparing the key concepts of this approach — “competence” and “competency”.

I.A. Zimnyaya views the problem of the correlation and the relationship of these concepts, revealing her point of view in the sequence of the argumentation and the logic of its development in the context of the competency approach, which was originally associated mainly with the objectives to improve the

quality of higher education. To date, in connection with the development and introduction of new standards for general education (Federal state educational standard of general education) and higher professional education (Federal state educational standards of higher professional education) based on competence approach, the author makes an attempt to streamline the understanding of these concepts, characterized by extreme ambiguity in education, making it difficult to use both in theory and in educational and methodical plan.

A.V. Khutorskhoy accounts the analysis of competence-based approach, which he considers in relation to schooling, from the position of the scientific school he represents – human consistent education. In this context, according to author, the essence of the competence approach is in the fact that it reflects the problem of the correlation between social and personal order for the education of a person, speaking as embodiment of the contract between the society and the individual.

In the article, G.D. Bukharova and L.D. Starikova explicitly present various positions with the word “competence” and “competency”, forming the basis of the competence approach in higher professional education. This article, in particular, is a perfect illustration of the fact that, despite the wide distribution of these terms in the educational literature and research in domestic pedagogy has not had the final strict understanding of “competence” and “competency” as pedagogical concepts and methodological tools.

O.N. Yarygin, tracing the evolution of the main terms of the competence approach, shows that the existence of different interpretations is not unique to Russian, but also to English terminology, of which discrepancies are often uncritically transferred to our other language and other cultural tradition with simplistic approach to translating scientific terminology. Based on this analysis the author presents a systemic dynamic model of the competence approach that reflects the essential difference between the competence of the traditional “knowledge, skills, abilities.”

L.A. Belyaeva in her article focuses her attention on the fact that the implementation of the methodological functions of the competence approach as a means of measuring, comparing and evaluating the results of education, requires clarity and certainty of its theoretical basis, whereas today, this question remains open. The author reveals her views on the issue, according to which the competence-based approach is not just a new paradigm of education, going to replace the “knowledge” pedagogy, and marks the transition to a new philosophical basis of the theoretical and practical activity in the field of education, directing it on personal enhancement through self-motivation and self-designing based on personally significant values and meanings.

V.L. Benin and O.V. Frolov disclose the cultural component of the competence approach, identifying major cultural functions of competence as a methodological concept in teaching vocational education. The authors emphasize the danger of narrow pragmatic interpretation and point out the need in connection with this, to fill the concept of “competence” with new meanings according to the ideas of humanization and cultural congruity of education.

The article by A.P. Usoltsev and E.V. Makurova, although not directly devoted to the consideration of the methodological essence of the competence approach, but it reveals an important aspect for its understanding, which is the practical interpretation of this approach by practitioners of education — high school teachers, provided that it is presented in the form of comparison of Western and domestic concepts of competence-based education of students at the university.

In the final article of the section, N.V. Molchanova raises an important from a methodological point of view problem of the correctness of the use of psychological techniques as a diagnostic tool in the evaluation of the competence-based training and education results, particularly in the study of the phenomenon of professional competence.

The remaining sections of the collection are articles on various theoretical, scientific and practical problems associated with the use of competence-based approach in the practice of domestic education, what is due to the emergence of many new realities and concepts in teaching and education.

The section “**General pedagogy**” is commenced with the article, the subject of which is connected with the problem of the key competencies development within the requirements and standards of the new generation of all levels of education — from pre-school to higher education. Building the key, universal in nature, competences in real educational process is not possible without the use of adequate innovation, and this is due to update of technological aspects of the problem.

In a joint article, the authors from Russia and Germany (I.A. Mavrina, F. Pryus, E.A. Cheredova) consider this problem as an example of developing a legal competence of students through the use of school mediation technology. A.A. and Y.N. Frolov in their article are justifying the introduction of concepts definition technology into school substantive education to form a meta-subject “conceptual competency” as an instrument of intellectual activity and an essential component of “scientific and cognitive competency” which, in their opinion, has a system-forming principles in terms of the key competencies formation.

This article is revealing in the sense that the lack of clear criteria for allocation of competences, which could act as benchmarks of educational activities, as well as regulatory consolidation of the lists for different levels, types and forms of education leads to a variety of subjective views on these issues, occurring today in the scientific and educational sources. This situation is clearly illustrated in a number of articles of this collection.

Thus, M.V. Dubova proposes to introduce the concept of “educational competence” to describe the social requirements (standards) for the educational preparation of students of the school and, accordingly, the term “educational competence” as a complex characteristic of a schoolboy, reflecting “the level of problem solution in a certain academic area as well as in practice and social services”, which is not certain.

In her article, I.A. Abramova proves the expediency of detaching from the structure of language and linguistics competence, the formation of which is provided for by the school regulations, the special lexicographic competence that is, according to the author, determined by its importance in terms of the formation of linguistic identity, but this too is unlikely that all agree unconditionally.

However, even competences, gained steady conceptual status and regulatory consolidation in education, such as “communicative competence”, still require substantial refinement and correlation with related concepts (article by O.F. Korobkova).

Section “**Professional Pedagogy**” begins with an article of L.G. Solomko, which is more of a journalistic nature, but it quite fully represents general situation, which currently exists in the Russian system of vocational education, in particular in terms of the introduction of the competence approach. Given the social context of a problem of its implementation in practice of education, according to the editorial board, becomes better understood.

Virtually all subsequent articles that are included in the section focus on the problems associated with the implementation of competence-based approach to higher education, which is quite natural, since this approach in international practice is seen primarily as a tool for the “harmonization of Higher Education” in the world.

For example, two articles deal with the problems of higher education, which, however, are due to an acute shortage of skilled workers in the country and the need to replenish the latest innovative and high-tech industries skilled workers. In many ways, this is a prerequisite for improving the training of teachers of vocational education, as this social need places high demands of professional and pedagogical competence of modern trainers, special

subjects teachers and mentors at work. From this perspective, V.A. Fedorov discloses the content of the innovative qualification of a new type professional education teachers; E.R. Gayneev views the nature and technological aspects of the activity-competence approach, the use of which by these experts in their practical vocational and educational activities will implement the new goals of vocational education, i.e. training of the workforce.

In the article by V.A. Chupina a procedure for identifying the integrated structure of professional competence of a specialist, based on expert analysis of the requirements of the Federal state educational standards relevant to specialty is presented. This problem, considered by the author on the example of the municipal employee, is relevant to virtually all areas of professional education, as with training it is important to see its complete image, rather than piecemeal list of specific competencies, many of which can also be formed within different disciplines using different technologies.

The significance of this problem is not so much theoretical as practical, because the Federal state educational standards do not give answers to questions, by which specific disciplines and technologies should any given regulatory competences be formed, and do not establish uniform requirements for the control and evaluation activities. Therefore, pedagogical high schools are facing the need to develop and master the practical application of the competence approach independently.

Revealing this situation, P.V. Ivachev in his article raises the question of the possible solutions in the framework of the competence-oriented model of medical training, in particular through the creation of social and personal competencies for future physicians, the problem of dehumanization content of medical education, which is now clearly delineated and acute.

Russia's integration into the international community, an important aspect of which is its participation in the Bologna process, puts forward the number of the major competencies that must be formed with students during the educative process at the university, the communicative competence in foreign language communication as a fundamental component of the professional competence. A.G. Slomchinsky and E.A. Taushkanova reveal problems of foreign language teaching in technical higher educational institutions, it is shown that to increase effectiveness of foreign language training of future engineers, it is necessary to form a foreign language communicative competence, as a gradual deployment of learning a foreign language from the general development of students (development of core competencies) to the realization of the objectives of vocational education (development of professional competence).

In their article S.A. Novoselov and E.V. Sergeyeva justify the need for introduction of terminology in teaching special notation of synthetic personality new formation — creative communicative competence, the development of which in students of the university should be an essential component of the process of formation of their professional competence. Relevance the synthesis of creative and communicative competence, according to the authors, is due to this new aspect of the present, as a rapid growth of international innovative projects requiring specialized expertise, speaking different languages, brought up in different national traditions of training for professional work, and especially to the creative activities.

Orientation of competency approach in vocational education to preparing mobile, easily adapted to the social economic changes experts determines also the mainstreaming of a number of personal characteristics of a person who has not previously been the subject of pedagogical thinking. So T.Yu. Pryazhnikova and E.G. Raymova reveal the essence of the concept of psychological safety of the specialist and, noting its special importance for young professional at the stage of entry into the profession, indicate a need for development of the personal competencies of the students during the period of study at the university. This problem is particularly relevant for the representatives of the “assisting” professions.

A.N. Galaguzov revealing methodological connection of corporate education with a vocational, above all, an additional vocational education, shows that the real solution to the problem of professional training to the modern enterprise requirements can be optimal only on the basis of the competence approach.

A number of articles in this section, as in previous editions, devoted to the problems of development of professional teacher education, in this case related to the introduction of the competence approach to teachers training. This problem is most systematically presented in the article by E.I. Artamonova disclosing the nature and the content of competence paradigm of teacher education, its conceptual thesaurus, the problems associated with its implementation.

The article by N.V. Ippolitova is a generalized structural and functional interpretation of the training of students of pedagogical high school on the basis of the competence approach, which allows to systematically focus it on the tasks of training and personal development of future professionals in accordance with current social demands.

L.S. Grinkrug and B.E. Fishman represent in their article competence model of a graduate for specialty areas “Education”, built on the basis of a systematic review and analysis of the wording of the cluster of competencies

of four standards, taken together, providing requirements to a graduate under the competence approach. Such a model is needed for both the effective organization of training of future professionals in the institution, and for the objective evaluation of vocational education.

In this context, the problem of relations between concepts that traditionally characterize the teaching activity, with new concepts of competence approach is updated. Thus, T.S. Dorokhova examines the concept of “professionalism” and “competence” of the teacher in their comparison, noting that these concepts should not be regarded as synonymous, and emphasizing that lack of attention in their characteristic is paid to the spiritual and moral component, which has historically been integral to representations of domestic thinkers about teaching activities.

The same position is deployed by N.V. Karnaukh investigating the development of the concept “professional and pedagogical competence” and its structure in the context of the domestic pedagogical heritage study, which integrates professional knowledge, skills and professional and personal qualities of famous teachers, allowing to perceive the nature of professional pedagogical competence better and deeper.

No less is the significance of deontological problem of teacher training, which in the context of the competence-based approach requires a theoretical elaboration. The section contains two articles that reflect different approaches to this question: G.M. Kertaeva conceptualizes this aspect of teachers training as deontological willingness to teaching, which, in her view, is the dominant feature on it’s importance, of professional and pedagogical competence, I.A. Filatova believes that the application of the competency approach allows to specify the result of deontological teachers training as deontological competence and identify it as one of the norms of the quality of teacher education.

O.N. Griban considers the structure of information literacy for students of pedagogical high school as a set of informational competencies acquired. The author emphasizes that the use of computer technology in learning and teaching some courses in high school increases the professional capabilities of students.

E.V. Korotaeva reveals the ambiguity of the educational situation and clearly shows that the use of ICT in the learning process is often, in fact, in conflict with the need to expand the interactive learning that the competence approach is oriented on. At the same time, awareness of this should not lead to the rejection of information technology training, according to the author, but to the search for new methodological approaches to their use.

Y.A. Kustov and T.B. Isakova consider modern concept of “self-study” due to the important role assigned to it in the competence-oriented education of students as a means for developing social and professional competence of the individual.

The article by M.A. Galaguzova deals with the essence of the concept of “methodological competence”, the formation of which is an essential component of training for Magister degree in areas of training “Education.”

A.A. Simonova, investigating the problem of professional competence of teachers in terms of additional professional education, comes to the conclusion that, in accordance with current social demands it must have an innovation orientation and they can be fully implemented within the framework of an innovative model of continuous training of teachers.

The final section of the article, is concluded with the article by E.F. Zeer, revealing the semantic description of professional counseling psychology as an applied discipline that provides the theoretical foundation for designing individual vocational educational routes generated on the basis of specialist competencies that are a necessary components of social and professional mobility of a modern man.

Section “**Social pedagogy and social work**” starts with an article by B.M. Igoshev, in which the author reflects on those new meanings and perspectives of further development of the social pedagogical education, which are due to a new stage in its development, relating to the introduction of a Federal state educational standards.

L.V. Mardakhaev considers conceptual framework structure of praxeological component of social and educational activities, acquiring as a result of the practical orientation of the competence based approach, which determines the development of education at the present stage, the special importance as the basis future professionals, including social workers training.

In their article, I.A. Larionova and V.A. Degterev reveal the essence of professional competence of social worker as a system forming factor of vocational bachelor and specialists for social work training at the university.

T.L. Kremneva in her article on the example of the British Commonwealth is considering professional code of ethics for social worker as a means of improving the practice of students and forming the basis of professional competence of future specialists.

Section “**Special education**” includes two articles. I.M. Yakovleva in her article deploys a model of professional competence for special educator (for example oligofrenopedagogy), which allows to determine the integrity of its content and technology of training at different stages of professionalization.



N.M. Nazarov in his article examines the basic structure of the special professional competence of the teacher, a leading role in the formation of which at the students of the university is allocated to the general theoretical course “Special education.”

The Editorial Board would like to thank all the authors who participated in the discussion of this important issue, outlining strategic directions for development of national education in the coming years as the reform of the structure of national education in accordance with the requirements of the Bologna Declaration and the implementation of competence-based approach in teaching methodology and educational practices, and, of course, in one collection you can not even touch upon, much less to discover and resolve all the problems that have so far encountered on the way of scholars and practitioners of educational sphere. It is also clear that many problems will still appear with the formation and development of competency-based education paradigm. However, to paraphrase some famous wisdom — a journey of a thousand miles begins with a single step.

# ЗАКОН

## «ОБ ОБРАЗОВАНИИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»

---

**Е. В. ТКАЧЕНКО**

### **Новый Закон «Об образовании в РФ» и стратегические проблемы развития российского профессионального образования**

Прежде чем говорить о возможных направлениях развития российского образования, необходимо оценить исходное состояние обсуждаемого вопроса и возможности в нем государства.

Отметим две показательные, в качестве исходных, ключевые проблемы.

Первая — оценка, обозначенная в выступлении Е. М. Примакова на заседании Меркурий-клуба 8 июня 2012 г. [1], по которой наиболее отсталым сектором в российской экономике является сектор здравоохранения, образования и социальных услуг, значительно уступающий большинству развитых и даже развивающихся стран. Добавим, что и в бюджет страны с 2011 г. по 2014 г. заложено снижение финансирования на эти цели с 1,1 до 1 трлн руб. В образовании снижение соответственно с 570 до 490 млрд руб., что означает исход государства из образования.

Вторая знаковая проблема — «Стратегии-2020», как и проект нового Закона «Об образовании в РФ», ведут курс на элитарную модель образования. Вузы будут готовить элиту, а из российских сирот, бедняков и мигрантов будут формироваться прикладники. «Качественный состав обучающихся в вузах «поднимает» студентов, а в НПО-СПО — «опускает» (гл. 10, «Профессиональное образование», с. 251)». Этот недопустимый для государственного документа цинизм фактически ведет к разжиганию социальной розни.

Это две ключевые проблемы при рассмотрении вопроса концепции стратегии российского образования.

Справочно: В сфере российского образования на 2010 г. непосредственно занято 22 % населения России, работают 59,8 тыс. образовательных учреждений, численность обучающихся — более 24 млн человек; ежегодный выпуск учащихся составляет более 3,8 млн человек. Свыше 6,5 млн человек — это студенты.

Возрастающее сокращение трудоспособного населения, острая конкуренция в сфере образования, увеличение платного профобразования — все это вступило в противоречие с возрастающим спросом рынка труда на качественную рабочую силу, особенно на высококвалифицированных рабочих и специалистов среднего звена (рабочих высокой квалификации осталось менее 5 %, в то время как в развитых странах — 45—70 %). Дефицит высококвалифицированных кадров сегодня — основная проблема российской экономики.

Подготовка кадров стала одним из важнейших факторов экономического прогресса. Качество принятия решений, квалификация руководителей и специалистов предприятий и организаций во многом определяют производительность труда, эффективность производства и темпы экономического роста России. Поэтому принципиально важно, чтобы стратегия развития российского образования носила не счетно-экономическую, а социокультурную направленность.

Главным звеном образовательной политики должно стать законодательное и нормативно-правовое обеспечение направлений развития образования в России, в купе с его социокультурной направленностью.

Для этого:

Необходимо внести поправку в ст. 43 Конституции РФ. Цель поправки — считать бесплатным не только 9-летние, но и полное общее 11-летнее образование и начальное профессиональное образования (10-й и 11-й классы, как и НПО — по Конституции платные. Де-факто они бесплатные по указу Б. Н. Ельцина).

Должна быть обеспечена профессиональная организация управления, которым раньше было соответствующее министерство. В СССР их было шесть: Минобр, Минвуз и Госпрофобр России и Союза.

Сегодня конкретного министерства образования в России нет. Отсюда — в значительной степени — как непродуманные решения и законы, так и их последствия.

Главное направление стратегии — образование должно быть всеобщим, доступным, бесплатным вплоть до вузовского возраста (18 лет).

Нельзя механически переносить западные матрицы образования на условия Российской действительности (Болонский процесс, ЕГЭ, сокращение сельских школ в условиях российского бездорожья, снятие государственных гарантий социальной защиты незащищенных слоев молодежи, особенно учащихся НПО, и др.).

Недопустим механический перенос технологий высшей школы на полное среднее общее и профессиональное образование.

Показательна в этом плане работа над проектом Закона «Об образовании в РФ». Обсуждаемый законопроект (версии 3.0.3-3.0.4) не учитывает

ключевых замечаний, заявленных ранее в ходе публичных общественных обсуждений в период с 2010 по 2012 гг., и не отражает мнения авторитетных, профессиональных и общественных организаций (Российского союза ректоров, Российской академии образования, комитетов Торгово-промышленной палаты РФ и др.) и многих выдающихся общественных деятелей, десятков тысяч специалистов, принявших участие в обсуждении.

Проект создан в отсутствии национальной концепции развития образования и построен на двух несовместимых концепциях, а именно, — конституционно-государственной и рыночной. Это ведет к тупику, как в части написания закона, так и в части его реализации в будущем. В законе объединены уровни образования от детского сада до послевузовского, он очень громоздкий и будет трудно осуществим в такой многонациональной, поликонфессиональной, полисоциальной, поликультурной стране, как Россия: от Магадана до Калининграда, от Салехарда до Нальчика. Именно следствием этого и являются те десятки тысяч замечаний и поправок к проекту, которые поступили и поступают. По данным министерства и Государственной Думы только к 1 февраля 2011 г. к проекту закона было 11 тыс. поправок и замечаний, во время августовских педчтений — 5,5 тыс. поправок и замечаний. Это только учтенных, зарегистрированных. Но и это означает, что на каждую страницу проекта приходится 60—80 замечаний, а на каждую строчку проекта — 3—5 замечаний. Это мощное недоверие не только специалистов, но и достаточно широкой общественности к основным положениям закона.

В качестве примера — о проекте закона в части профессионального образования.

Первое. Разрушается система непрерывного профобразования России (двухуровневое довузовское и трехуровневое высшее) — достижение многих поколений российских профессионалов.

Второе. Упразднен уровень начального профобразования (НПО), таким образом, право на существование тысяч учреждений НПО в поселках и сельской местности, где эти учреждения чаще всего единственные. НПО дает возможность любому получить первую профессию и войти в мир труда. Это и социальный лифт для сельской молодежи, для незащищенной и неблагополучной молодежи группы риска, для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Третье. Снимается социальная защита подростков из неполных, неполноценных, малообеспеченных семей, а также мигрантов. Закрытие учреждений НПО ведет к системному формированию социального сиротства в России.

Четвертое. Законопроект полностью разрушает логику стратегических решений, принятых в минувшие годы, формирует недоверие к го-

сударственной образовательной политике. Например, почему предусмотренное «концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» опережающее развитие начального и среднего профессионального образования завершается, напротив, упразднением системы НПО?

Таким образом, отсутствие среди разработчиков закона специалистов должной квалификации (особенно в части глав о профобразовании) следует рассматривать как причину, опасную для общества и государства по своим последствиям. Такой подход уничтожает достоинства системы непрерывного профессионального образования страны, десятилетиями решавшими вопросы не только профессионального обучения малообеспеченной и неблагополучной молодежи, но и ее воспитания и социальной защиты. В результате если в 1995 г. на 21,5 млн школьников приходилось 450 тыс. социальных сирот, то в 2009 г. на 13 млн школьников число сирот удвоилось. Даже в тяжелые 1990-е годы мы не сокращали учреждения НПО, хотя баррель нефти тогда стоил 8—10 долларов. В нашем обществе были, есть и будут сотни тысяч социальных сирот и других детей группы риска. И с кем им быть — с преступным миром или с людьми полезными для общества и государства — во многом будет определяться нашим новым законодательством. Поэтому механический перенос западных моделей образования на условия российской действительности небезопасен для нашего общества и государства.

Пятое. Упразднение федеральной системы начального профобразования — это демонтаж государственной системы подготовки квалифицированных рабочих кадров. Доля рабочих высокой квалификации у нас катастрофически упала — до 5 % (В. В. Путин), а в развитых странах она в 10 раз больше. И это тогда, когда страна остро нуждается в рабочих: «25 млн рабочих надо подготовить к 30-му году. Из них 10 млн рабочей аристократии» (В. В. Путин). А где и как их готовить, если федеральная система НПО уже уничтожена?! Нет федеральной системы подготовки рабочих кадров даже для атомной, космической, оборонной, авиа промышленности. Все в регионах и муниципалитетах. А значит, она и в регионах будет устраняться на основе именно этого законопроекта, в котором отсутствуют и учреждения, и уровень начального профессионального образования.

Шестое. В законопроекте вводится ускоренная подготовка (до трех, шести месяцев, до года), которая приведет к формированию в стране не только широкой прослойки низкоквалифицированной и малообразованной молодежи (к чему уже не призывают даже развивающиеся страны), но и создаст базу для системных катастроф и трагедий на земле, воде, в воздушном пространстве. Что уже и наблюдается.

Вызывает беспокойство суживание образования до обучения, сокращение гуманитарного и обществоведческого образования в России. У нас путаются понятия объема подготовки кадров и их востребованности (что за счет государственного бюджета надо контролировать) с целесообразностью такой подготовки для общества. Такого вида образования много не бывает, и оно востребовано в любых сферах деятельности. Его надо всячески расширять — пусть и не за счет государственного бюджета.

**Основные предложения:**

1. Учитывая противоречия и громоздкость представленного законопроекта, гораздо целесообразнее создать на основе его материалов системы уровневых и отраслевых законов, в которых возможно более четкое планирование и прогнозирование будущего страны, а также организация доступности и эффективности их использования как управленцами, так и, прежде всего, исполнителями.

2. Защитить систему непрерывного профессионального образования, доказавшую свою эффективность как за рубежом, так и — особенно — в нашей стране. Непрерывное профессиональное образование должно быть двухуровневым довузовским (уровни начального и среднего профессионального образования) и трехуровневым высшим (бакалавриат, специалитет, магистратура).

3. Реализацию обучения рабочих кадров по ускоренным и краткосрочным программам подготовки осуществлять ВМЕСТЕ, параллельно с системой начального профессионального образования, А НЕ ВМЕСТО нее.

4. С учетом необходимости подготовки 25 млн рабочих (в том числе — 10 млн рабочей аристократии) необходимо принять отдельный закон, направленный на обеспечение подготовки рабочих кадров в России на ближайшие десятилетия.

5. Провести коррекцию статей законопроекта, ведущих к углублению социальной дифференциации, люмпенизации страны, формированию «нижнего» класса малообразованных тружеников, подрывающих процессы роста среднего класса и перспективы демократизации страны.

Качественная модернизация страны будет возможна только при ее кадровом, материально-техническом и ресурсном обеспечении в условиях реальной защиты научных, научно-педагогических кадров. Сегодня в стране обратные процессы: массовый выезд за рубеж подготовленных за счет государства специалистов и наплыв низкоквалифицированных мигрантов.

Недопустима значительная дифференциация в оплате труда руководства и преподавателей образовательных учреждений (десяtkи раз), низ-

кий уровень заработной платы в образовании по сравнению со средним в экономике России (66 % в 2008 г.).

Вступление России с ВТО поставит и государство, и работодателей перед необходимостью безотлагательной модернизации системы подготовки кадров. В случае распространения на российское профессиональное образование условий ВТО на мировом рынке труда столкнутся две совершенно разных модели. Западная, которая базируется на свободной торговле образовательными услугами и конкуренции между их поставщиками, и российская, во многом работающая в закрытом от экономики режиме. Сосуществовать мирно они в принципе не смогут, вследствие своей противоречивости. Вот почему стоит задача создания современной, открытой рынку труда системы профессионального образования, адекватной мировой практике. Системы, которая бы несла ответственность перед экономикой, а не выпускала половину подготовленных ею кадров «в никуда», во имя сохранения бюджетного финансирования.

Указанные проблемы показывают необходимость разработки научной концепции управления образовательной деятельностью в стране.

### **Литература**

1. Профессиональное образование. Столица [Текст]. — 2012. — № 8. — С. 2—10.

**О. В. ГАВРИЛЮК**  
**К вопросу о реформировании**  
**законодательства об образовании в России<sup>1</sup>**

Недавно Минобрнауки России представило пятую версию проекта указанного федерального закона. По сравнению с предыдущими, в ней учтено значительное количество замечаний и предложений, высказанных ранее представителями педагогических, научных (академических) и предпринимательских кругов.

Однако многое в проекте закона требует дальнейшей доработки. Например, многие правовые понятия, используемые в тексте указанного проекта федерального закона, носят довольно абстрактный характер или содержат оценочные критерии, которые нигде не расшифровываются и не разъясняются. Это относится к таким базовым терминам, как «уровень образования», «расчет сложности достижения учебного результата», «степень усвоения и уровень усвоения обучающимися образовательной программы».

Определяя обучение как «целенаправленный процесс организации учебной деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями, навыками...», нигде не отмечено, что этот процесс не односторонний. В нем взаимосвязано и согласованно должны действовать обучающийся и педагогический работник. К тому же, обучение, как правило, осуществляется в коллективе. Все это не учтено. Но если рассматривать определение «обучение» через призму правового понятия «средства обучения», то возникает мысль о том, что роль педагога и значение его деятельности проектом существенно нивелируется, а процесс обучения может впоследствии свестись к самообучению и самообразованию.

Итак, при определении средств обучения называются «приборы, оборудование, включая спортивные оборудование и инвентарь, инструменты (в том числе, музыкальные), учебно-наглядные пособия, компьютеры, компьютерные сети, аппаратно-программные и аудиовизуальные средства, электронные образовательные ресурсы». И ни разу не упоминается учебно-методическая литература, которая необходима хотя бы для того,

---

<sup>1</sup> При написании статьи были использованы замечания и предложения профильных экспертов Подкомитета по формированию и развитию кадрового потенциала в области управления интеллектуальной собственностью Комитета по интеллектуальной собственности Торгово-промышленной палаты РФ.



чтобы разобраться в том, как же указанные оборудование, инвентарь, компьютеры и т. д. следует использовать и применять. Эту явную терминологическую недоработку проекта, безусловно, следует устранить.

Еще одно концептуальное замечание к законопроекту состоит в следующем. Важнейшей составляющей образовательного процесса является воспитание. При определении правового понятия «образование» его поставили на первое место, закрепив, таким образом, приоритет перед обучением. Но далее по тексту законопроекта воспитание упоминается вскользь. Почему-то лица, ответственные за разработку важнейшего для государства, для будущего нашей страны, проекта закона, забыли о том, что когда общество не видит повышенной потребности в воспитании граждан на основе принципов социальной направленности, гуманизма, приоритета общечеловеческих ценностей и т. п. и не обеспечивает это уже начиная с детского сада, — будущее становится опасным.

Дополнительно хотелось бы обратить внимание на проблемы профессионального образования. Любая организация заинтересована в квалифицированных кадрах, поэтому подготовка и повышение профессионального уровня ее работников является необходимым условием для успешного функционирования и развития бизнеса. В настоящее время система профессионального образования остро нуждается в модернизации, исходя из приоритетных направлений развития экономики страны, отдельных предприятий и граждан. Между тем, представленная редакция законопроекта не в полной мере обеспечивает необходимые условия для функционирования и развития системы профессионального образования.

Законопроектом предполагается введение целого ряда новых положений, которые фактически устанавливают новые направления развития образовательной сферы. Так, проектом предполагается интегрировать начальное профессиональное образование в структуру среднего профессионального. Сейчас довольно сложно судить о том, в чем целесообразность введения указанных положений и какие общественно-правовые последствия повлечет применение указанной новеллы. Но, по мнению большинства специалистов в области профессионального образования, учитывая важнейшие социально-экономические функции и место начального профессионального образования в системе единого непрерывного процесса профессионального образования по уровням НПО-СПО-ВПО, его необходимо сохранить.

Представляется положительным введение дополнительного уровня высшего образования — подготовки научно-педагогических кадров, ординатуры, ассистентуры-стажировки, поскольку знания, умения и навыки

лиц, которые впоследствии будут осуществлять педагогические трудовые функции, существенно отличаются от выпускников вузов непедagogических специальностей.

Одновременно с этим выглядят нелогичными явные пробелы законопроекта. Например, отсутствие исчерпывающей правовой классификации, правового статуса и четкой градации школа-лицей-техникум-колледж-институт-академия-университет. Нет ясности в вопросе о разграничении объема знаний, умений и навыков и их качества у бакалавров, специалистов и магистров. Кроме того, положения проекта о подготовке научных кадров через аспирантуру и докторантуру имеют явный характер полумера. Так, законопроектом аспирантура приравнивается к послевузовской подготовке, а обучение в докторантуре, по мнению разработчиков проекта, почему-то вообще не является уровнем образования. Считаю, что указанные вопросы нуждаются в скорейшей доработке.

В последней версии законопроекта расширен круг организаций, которые могут осуществлять реализацию программ профессионального образования. Так, согласно ст. 77 проекта профессиональное обучение будет осуществляться, в том числе и в учебных центрах профессиональных квалификаций, целью создания которых является обеспечение различных отраслей экономики в рабочих кадрах с учетом потребностей регионального (местного) рынка труда. Учебные центры профессиональных квалификаций могут создаваться как самостоятельные юридические лица в любых организационно-правовых формах, так и в качестве структурного подразделения организации, осуществляющей образовательную деятельность. Думается, что в проекте закона необходимо закрепить возможность создания центров профессиональных квалификаций непосредственно на предприятиях. Об этом неоднократно заявляли представители работодателей. Это, во-первых, способствовало бы качественной подготовке рабочих в зависимости от специфики производства и удовлетворяло бы потребности работодателей в квалифицированных кадрах; а, во-вторых, решало бы проблему обеспечения рабочими местами жителей конкретных регионов страны и, в первую очередь, молодежи.

В Российской Федерации основой системы описания квалификаций рабочих на государственном уровне пока остается Единый тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих (ЕТКС), содержащий тарифно-квалификационные характеристики по профессиям рабочих. Некоторые из них в связи с развитием производства, техники и технологий устарели. Поэтому для реализации государственной политики инноваци-

онного развития экономики и обеспечения ее конкурентоспособными кадрами, особенно в условиях присоединения России к ВТО, Минобрнауки РФ и Минздравсоцразвития РФ разработали не только нормативно-методическое обеспечение создания профессиональных стандартов, но и около 40 профессиональных стандартов по рабочим профессиям, получивших статус национальных профессиональных стандартов. Поскольку в проекте федерального закона разработчики по-прежнему ссылаются на квалификационные характеристики профессий, которые в ближайшей перспективе будут отменены, текст законопроекта нуждается в дополнительной корректировке. Необходимо в ст. 2 законопроекта сформулировать понятие «профессиональный стандарт», а отсылки к ЕКТС заменить на ссылки на национальную рамку квалификаций (профессиональные стандарты).

Считаем, что в ст. 12 проекта закона следует закрепить норму, согласно которой федеральные образовательные стандарты профессионального образования устанавливают требования к знаниям, умениям и навыкам, предъявляемым к работникам в строгом соответствии с профессиональными стандартами. Это будет способствовать профессиональной ориентации и осознанному выбору обучающимися программ профессиональной подготовки при поступлении в образовательные учреждения.

Сегодня недостаточно сделать каждого выпускника носителем определенной суммы знаний. Для того чтобы говорить о высоком профессионализме, необходимо научить выпускника вуза применять знания, умения и навыки. А это направление, к сожалению, в проекте практически не проработано. Например, не предусматривается создание и функционирование межшкольных учебных комбинатов, необходимых для практикоориентированной и технологической подготовки учащихся.

Представляется сложной для реализации предлагаемая законопроектом система общественной оценки качества знаний и умений в системе профессионального образования. Возможно, в проекте закона следует предусмотреть переходный период от государственной оценки качества дополнительного профессионального образования к общественной.

Кроме того, для создания полноценной системы профессионального образования в Российской Федерации нельзя ограничиться принятием одного закона, необходимо применять комплексный подход, который предполагает одновременное внесение изменений в иные нормативно-правовые акты, в частности, в Налоговый кодекс РФ. Так, при подготовке проекта федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», следует рассмотреть вопрос о налоговых преференциях для работодателей, которые

вкладывают деньги в образование или создают дополнительные (или дополнительно квотируют) рабочие места для молодежи. В целях налогового стимулирования организаций-работодателей к финансированию профессионального образования, в том числе, к направлению финансовых ресурсов на развитие материально-технической базы общеобразовательных учреждений профессионального образования, следует посредством внесения сопутствующих поправок в Налоговый кодекс РФ уменьшать налоговую базу по налогу на прибыль организаций на суммы, инвестируемые бизнесом в переоснащение таких учреждений (налоговый вычет). При этом следует обеспечить контроль за целевым использованием данной льготы и прописать в налоговом законодательстве исчерпывающий перечень документов, подтверждающих право пользования такой преференцией.

Завершая, хочется отметить, что, учитывая комплексный характер образовательных отношений, их многоплановость, а, значит, и сложность регулирующих их правовых норм, а также довольно большое количество замечаний к их содержанию, изложенному в пятой версии законопроекта, **проект федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» нуждается в дальнейшей существенной доработке.**

**И. В. ПОНКИН, А. Г. БОГАТЫРЁВ, М. Н. КУЗНЕЦОВ**  
**Законопроект «Об образовании в РФ»: юридическая оценка**

Анализ проекта Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (**версия 3.0.5(2) от 15.05.2012**) (далее — законопроект, проект, проектируемый закон) дает основания для вывода о том, что этот **законопроект обладает в целом неудовлетворительным качеством, содержит множество существенных недостатков**, не позволяющих надлежащим образом создать современную и эффективную систему российского образования, и решить имеющиеся сегодня значительные проблемы в указанной области общественных отношений. В настоящем заключении рассмотрены некоторые наиболее существенные недостатки указанного законопроекта.

В законопроекте закреплён перечень основных задач законодательства об образовании (ч. 2 ст. 4). Обоснованно отметить, что в этом перечне отсутствует задача создания правовых условий для **эффективного** функционирования системы образования Российской Федерации. В указанном перечне задач закреплена не вполне ясная по содержанию задача «создания правовых условий для **свободного функционирования и развития системы образования**» (п. 2 ч. 2 ст. 4), требующая уточнения, что понимали авторы законопроекта под «*свободным функционированием*» системы образования (от чего свободное и в какой мере?). Функционирование системы образования никак не может быть и не должно быть свободным от его законодательного регулирования, от государственного контроля и надзора. Развитие системы образования не может быть и не должно быть свободным от законных интересов граждан, от публичных интересов общества в целом и государства. Поэтому указанная формулировка, абсолютизирующая «свободу функционирования» системы образования, представляется логически и содержательно некорректной.

В качестве приоритетного принципа (по отношению ко всем остальным) в п. 3 ст. 3 указан принцип «*приоритета жизни и здоровья человека, свободного развития личности*». Представляется важным в одной из статей проекта конкретизировать (раскрыть) принцип свободного развития личности с целью обеспечения ясности его смысла, гарантирования его реализации и, тем самым, предотвращения как его чрезмерной абсолютизации при применении, так и необоснованного ограничения.

Представляется некорректно сформулированным один из принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования — «*свобода в образовании согласно склонностям и по-*

*требностям человека»* (п. 6 ст. 3), так как его смысл в данной редакции неясен, возможно, после слова «свобода» пропущено слово «выбора».

Принцип *«равенства прав и свобод участников отношений в сфере образования»* (п. 10 ст. 3) представляется юридически дефектным и абсурдным, так как, во-первых, такие совершенно разные участники образовательных отношений, как, например, учитель и ученик, принципиально не могут быть наделены равными правами и свободами в сфере образования. Во-вторых, в этом принципе речь идет не о конституционных правах, которые у всех равны, а, если буквально толковать эту норму, — обо всех правах в широком смысле, в том числе, возникающих на основе договора об образовании и оказания платных образовательных услуг.

Определения основных понятий в ст. 2 законопроекта изобилуют логическими ошибками и содержательными недостатками. Так, даже определение понятия «образование»: **«образование — общественно значимое благо, под которым понимается...»** (п. 1 ст. 2), — сконструировано логически неверно, так как слова *«под которым понимается...»* и далее по тексту — относятся не к слову *«образование»*, а к выражению *«общественно значимое благо»*.

В перечне основных понятий отсутствуют определения используемых в проектируемом законе понятий *«автономия образовательных организаций»*, *«академические права и свободы педагогических работников и обучающихся»* (п. 8 ст. 3), *«федеральные государственные требования»* и др., недостаточная определенность значения и неясность смысла которых может вызвать проблемы при применении соответствующих правовых норм.

В ч. 9 ст. 27 говорится о запрете создания и деятельности в структуре государственных и муниципальных образовательных организаций неких *«религиозных движений»* и *«общественно-политических движений»*, но в современном российском законодательстве такие организационно-правовые формы не установлены.

Часть 3 ст. 6 законопроекта устанавливает гарантии бесплатности получения образования в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами. Однако никаких правовых норм, направленных на предотвращение и пресечение денежных поборов с родителей школьников и дошкольников, которые стали массовым явлением в современных детских садах и школах, в законопроекте не установлено.

Часть 4 ст. 103 «Финансовое обеспечение оказания государственных услуг в сфере образования» проектируемого закона, предоставляющая право образовательным организациям *«в порядке, установленном зако-*

нодательством Российской Федерации», привлекать дополнительные финансовые средства за счет предоставления платных образовательных и иных предусмотренных уставом образовательной организации услуг, а также за счет добровольных пожертвований и целевых взносов физических и (или) юридических лиц, — создает широкие возможности для злоупотреблений, поскольку никаких эффективных защитных мер против поборов с обучающихся и их родителей проектируемый закон не содержит (впрочем, как и действующее законодательство).

Бесплатность де-юре — по действующему законодательству — есть и сегодня, но на деле — практически повсеместная платность образования, реализуемая через скрытые принудительные формы оплаты образования, через поборы с родителей школьников «на благотворительность», «на шторы и парты», «на ремонт», «на охрану» и т. д. Родители детей в школах не должны платить за охрану, так как обеспечение и охрана правопорядка и защита граждан от преступных посягательств — это функция государства, осуществление которой финансируется за счет налоговых поступлений бюджета. Отказ включать нормы, направленные на предотвращение ставших массовым явлением злоупотреблений в практике добровольных пожертвований, означает, что представители Минобрнауки России в очередной раз игнорируют эту проблему.

В законопроекте гарантии бесплатности получения дошкольного, начального общего, основного общего и среднего общего образования, по смыслу ч. 3 ст. 6, установлены только в отношении образования, реализуемого в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами.

Учитывая ранее неоднократные заявления и попытки руководства Минобрнауки России радикально минимизировать объем содержания образования, бесплатно и гарантированно предоставляемого в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом, данная гарантия бесплатности превращается в довольно слабую. Тем более что требования к стандартам изложены в законопроекте очень неполно и неконкретно, не касаются основных характеристик содержания образования и являются в действительности отсылочными нормами, передающими решение всех вопросов содержания образования на уровень федеральных органов исполнительной власти, которые зачастую не только не учитывают мнения и законные интересы больших социальных групп нашего общества, но и принимают решения, ущемляющие права большинства российских граждан.



Пункт 1 ч. 4 ст. 12 законопроекта говорит об объеме частей основной образовательной программы без указания там же единиц измерения. В ч. 3 ст. 14 проекта описывается такая единица измерения трудоемкости для обучающегося, но не содержания — *«зачетная единица»*, которая *«включает все виды его учебной деятельности, предусмотренные в учебном плане, в том числе аудиторную и самостоятельную работу, стажировки, практики»*. Не так давно утвержденные федеральные государственные стандарты начального общего образования и основного общего образования, вызвавшие значительную критику со стороны специалистов, подтвердили, что в условиях отсутствия четко и детально закреплённых в законе об образовании, регулирующих образование, требований и гарантий в отношении рассматриваемых вопросов существует высокая вероятность нарушения конституционных прав граждан в области образования.

Законопроект в совершенно недостаточной мере закрепляет права родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся в сфере образования. Устанавливающие такие права ч. 1 и 2 ст. 45 совершенно исключают права родителей влиять на содержание образования, получаемого их ребенком.

В проектируемом законе совершенно четко и последовательно выражена его отстраненность от вопросов осуществления системой образования функции воспитания подрастающего поколения.

В нескольких статьях законопроекта закреплены декларативные положения про духовно-нравственное формирование ребенка, воспитание гражданственности, патриотизма, которые, по сути, являются лишь пустыми декларациями (содержательной имитацией) и описывают «пожелания», которые не обеспечены конкретными механизмами и гарантиями реализации этих деклараций.

Отказ разработчиков проектируемого закона от установления обязательной аттестации **по предметам русский язык и русская литература** в рамках государственной (итоговой) аттестации обучающихся, освоивших образовательные программы основного общего и среднего общего образования, является существенным недостатком всего комплекса норм, регулирующих государственную (итоговую) аттестацию обучающихся и единый государственный экзамен (ст. 68 и 69 законопроекта). В ст. 68 «Государственная (итоговая) аттестация обучающихся, освоивших образовательные программы основного общего и среднего общего образования» и ст. 69 «Единый государственный экзамен», устанавливающих правовые основы организации и проведения единого государственного



экзамена, вообще не определено ни одного конкретного предмета, по которым должна обязательно проводиться государственная (итоговая) аттестация обучающихся в школах. В этом также отражено желание чиновников от образования сохранить свое монопольное влияние на содержание и направленность обучения в школах, возможность своими подзаконными актами произвольно и волюнтаристски решать важнейшие для страны вопросы образования, игнорируя социальный запрос общества на повышение культуросообразности российского школьного образования.

Последовательное и категорическое игнорирование в законопроекте необходимости обеспечить в общеобразовательных учреждениях полноценное преподавание обучающимся русской литературы, включая обязательные экзамены по этому предмету, является принципиальной позицией нынешнего руководства Минобрнауки России (некоторые весьма слабые преференции создаются для изучения литературы этнических меньшинств детьми, к ним относящимися).

Часть 5 ст. 6 проекта, устанавливающая, что граждане Российской Федерации имеют право на *«получение дошкольного, начального общего и основного общего образования на родном языке (включая прохождение государственной (итоговой) аттестации по родному языку и родной литературе), изучение родного языка»*, скорее всего, будет при ее применении толковаться как не имеющая отношения к русскому языку и русской литературе, а как относящаяся только к этническим меньшинствам, и в этом смысле носит декларативный характер. Ряд норм законопроекта, касающихся *«пособий по родному языку и родной литературе»*, так же ничего не проясняет по этому вопросу.

В законопроекте полностью проигнорированы очень важные для будущего страны вопросы системы кадетского образования, активно функционирующей в настоящее время.

Кадетское образование далеко не исчерпывается особой формой одежды обучающихся и занятиями по военной истории и военно-прикладным предметам. Это — ряд специфических требований к содержанию образования, к программам, дисциплине, это акцент на гражданско-патриотическое и военно-патриотическое образование и, особенно, воспитание. Если правовые возможности для осуществления этих отношений в проектируемом законе не будут закреплены, то неминуемо возникнут вопросы о правомерности этой образовательной деятельности.

Неоднократно звучавший аргумент о том, что если в законопроекте не установлен запрет кадетского образования, то, значит, реализация такового образования не воспрещается, не может быть признан основательным

и убедительным, поскольку обладающий существенными особенностями самостоятельный вид образовательной программы (кадетского образования) должен быть закреплён непосредственно в проектируемом законе.

Недостатком законопроекта является отсутствие в нём закреплённых дефиниций понятий «профессиональное религиозное образование», «религиозное образование», «теологическое образование», «духовное образование», что ведёт к неясности для правоприменителя взаимосвязей этих понятий и создаёт условия для сохранения правовой неопределённости и практических проблем по указанным вопросам.

В последние годы неоднократно предпринимались попытки ликвидировать государственные образовательные стандарты по теологии, в том числе путём включения теологии в укрупнённую специальность по философии или в религиоведческую специальность. Учитывая существенный антиэкстремистский воспитательный и культурно-ценностный потенциал теологии как науки и как направления высшего профессионального образования, обретенный за два десятилетия успешного развития преподавания теологии в российских вузах и проведения соответствующих научных исследований опыт, нельзя допустить ликвидации теологии под квазиюридическими или финансовыми предлогами, а фактически — по идеологическим мотивам.

Вопреки неоднократным требованиям руководства страны, в законопроекте принципиально проигнорирован вопрос интеграции теологии в государственную систему аттестации научных работников, то есть вопрос введения ученых степеней кандидата и доктора теологии, не сводя их к иным научно-квалификационным (или профессионально-квалификационным, типа МРА) степеням.

Законопроект не содержит достаточных гарантий достойной оплаты труда профессорско-преподавательского и учительского состава (педагогических работников).

Часть 2 ст. 103 законопроекта, устанавливающая: «Органы государственной власти Российской Федерации и субъектов Российской Федерации осуществляют финансовое обеспечение оказания государственных услуг в сфере образования исходя из обеспечения уровня средней заработной платы педагогических работников образовательных организаций всех типов не ниже уровня средней заработной платы работников, занятых в сфере экономики субъекта Российской Федерации, на территории которого расположены образовательные организации» — является безусловным шагом вперед, по сравнению с действующим Законом РФ «Об образовании», но не учитывает, что средняя заработная плата педагоги-

ческих работников складывается, исходя из объективно существующей их перегрузки. Большинство педагогических работников или берет по полторы ставки (в школах), или работает в нескольких местах (совместителем или на почасовой основе оплаты труда). То есть объективно размер оплаты труда педагогических работников устанавливается законопроектом ниже средней заработной платы работников, занятых в сфере экономики субъекта Российской Федерации.

В законопроекте в целом отсутствуют надлежащие и ожидавшиеся гарантии и меры социальной защиты педагогических работников.

Законопроект не содержит ограничений оплаты труда и иных выплат руководству образовательных организаций высшего образования.

Отсутствие таких ограничений в настоящее время прямо способствует огромному различию между доходами ректоров и их заместителей и оплатой труда профессорско-преподавательского состава, что негативно сказывается на качестве образования. Профессорско-преподавательский состав просто не заинтересован отдавать себя полностью работе с обучающимися — как из-за нищенского (по европейским, да и по российским меркам) размера оплаты труда, так и из-за того, что видит масштабы «образовательного бизнеса» и зачастую необоснованного обогащения руководства образовательных организаций высшего образования.

Имеющиеся положения законопроекта о государственно-общественном характере управления образованием не отвечают требованиям сегодняшнего дня, не учитывают положительный опыт, накопленный в демократических правовых государствах (США, Франция, Германия и др.). В частности, в законопроекте не закреплены надлежащие правовые механизмы контроля общества за содержанием образования в школе, что в настоящее время является особенно актуальным в условиях массового использования в российских школах учебных пособий, не отвечающих по своему качеству предъявляемым требованиям, и даже пособий, содержащих информацию экстремистского или откровенно мракобесного антинаучного характера.

Статья 98 «Независимая оценка качества образования», устанавливающая правовые основания и формы независимой оценки качества образования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, и реализуемых ими образовательных программ, будет неэффективным средством контроля качества образования, по сути — его имитацией, так как не содержит конкретных требований к процессу оценки качества образования, к его содержанию, но главное — к квалификации лиц, производящих такие оценки качества, и относительно правовых последствий таких оценок качества.

Существенными недостатками обладает и ст. 99 «Общественная аккредитация организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Профессионально-общественная аккредитация образовательных программ» законопроекта.

Сама идея об общественной профессионально-экспертной аккредитации образовательных организаций заслуживает поддержки, но ее реализация в законопроекте является неудовлетворительной.

Отсутствие в ст. 99 норм, устанавливающих хотя бы минимальные процессуальные требования к проведению общественной аккредитации организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и к составлению рейтингов общественно-аккредитованных образовательных программ и реализующих их организаций, хотя бы минимальные указания на критерии такого рейтингования (в проекте только говорится, что такие рейтинги должны быть основаны на «*достоверных и объективных данных*», без каких-либо норм, направленных на обеспечение их достоверности и объективности), превращает этот потенциально эффективный механизм в привычное и давно практикуемое в России средство извлечения прибыли из произвольного построения «рейтингов» с распродажей наилучших рейтинговых мест за деньги.

Поскольку, как говорится в последнем абзаце ч. 1 ст. 99, «порядок общественной аккредитации и права, предоставляемые аккредитованной организации, осуществляющей образовательную деятельность, определяются проводящей ее общественной организацией», никто не вправе диктовать этому «рейтингователю», как ему строить свои рейтинги.

Часть 2 ст. 99, устанавливает, что «*объединения работодателей (работодатели) соответствующих отраслей и (или) видов деятельности, профессиональные сообщества и (или) уполномоченные ими организации вправе осуществлять профессионально-общественную аккредитацию профессиональных образовательных программ, реализуемых организацией, осуществляющей образовательную деятельность*». Но поскольку объединений работодателей может быть несколько даже в одной отрасли профессиональных отношений, и при этом правовые последствия производимой ими «профессионально-общественной аккредитации», равно как и критерии такой аккредитации не устанавливаются законопроектом, — все это также имеет высокую вероятность превратиться в ряде отраслей в бизнес-механизмы, новый вид коррупционной деятельности, а где-то и в средство шантажа руководителей вузов со стороны «рейтингователей».

Формулировка ч. 3 ст. 99, устанавливающая, что *«сведения об имеющейся у организации, осуществляющей образовательную деятельность, общественной аккредитации, профессионально-общественной аккредитации представляются в аккредитационный орган и рассматриваются при проведении государственной аккредитации»*, — носит диспозитивный характер, а указанное рассмотрение результатов таких общественных аккредитаций государственным аккредитационным органом не является обязательным и, судя по указанной норме, не влечет каких-либо правовых последствий, например — проведения внеплановых проверок государственными контрольными органами тех образовательных организаций, рейтинги которых позволяют предположить низкое качество образования в них.

То есть вместо конструктивного механизма ст. 99 содержит предпосылки и стимулы образования новых коррупционных практик.

Статья 97 «Педагогическая экспертиза», предусматривающая проведение «педагогической экспертизы» проектов нормативных правовых актов и нормативных правовых актов, затрагивающих вопросы обучения и воспитания, вызывает не просто слишком много вопросов, но прямое недоумение. Было бы понятно, если бы предусматривалась комплексная экспертиза, включающая как правовой анализ, так и анализ психолого-педагогических последствий тех или иных законопроектных положений, регулирующих содержание образования. Но что такое педагогическая экспертиза нормативного правового акта, понятно, видимо, только авторам этой статьи законопроекта. Здесь очевидная путаница в предмете педагогики. По аналогии с таким подходом, ветеринарам возможно давать ветеринарную экспертизу нормативных правовых актов в соответствующей области?

Законопроект фактически разрывает неразрывно связанные на практике между собой правовое регулирование подготовки в докторантуре и правовое регулирование защиты докторской диссертации и присуждения ученой степени доктора наук, и такая же ситуация — в отношении подготовки в аспирантуре и защиты кандидатской диссертации и присуждения ученой степени кандидата наук.

Понятно, что требования, предъявляемые к диссертациям на соискание ученой степени, и требования к процедуре защиты, выходят за рамки правового регулирования образовательных отношений, но это отношения, непосредственно сопряженные с образовательными отношениями. И игнорировать их в законопроекте контрпродуктивно.

Докторантура не включена законопроектом в число уровней образования. Статус аспирантуры законопроектом устанавливается весьма размытым.

Не может быть признано удовлетворительным правовое регулирование понятия, структуры и содержания федеральных государственных образовательных стандартов, установленное ч. 4 ст. 12 законопроекта, ограничивающееся только следующим недопустимо кратким и неконкретным описанием: «Федеральные государственные образовательные стандарты включают в себя требования к:

- 1) структуре основных образовательных программ, в том числе требования к соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений, и их объему;

- 2) условиям реализации основных образовательных программ, в том числе кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям;

- 3) результатам освоения основных образовательных программ».

Обоснованно полагаем, что необходимо закрепление в самом проектируемом законе требования отведения не менее 25—30 % общего объема времени занятий, предусмотренных стандартами школьного образования и соответствующими базисными учебными планами, на вариативную часть (формируемую участниками образовательного процесса) основной образовательной программы, гарантируя при этом невозможность значительного сведения этой вариативной части к внеурочной форме.

Отсутствие таких гарантий создает правовые условия для фактической ликвидации части основной образовательной программы, формируемой участниками образовательного процесса, поскольку в федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования и основного общего образования таковая уже сведена по большей части к внеурочной форме.

Должно быть четко закреплено, что обязательная часть основной образовательной программы начального общего и основного общего образования составляет не более 75 %, а часть, формируемая участниками образовательного процесса, — не менее 25 % от общего объема основной образовательной программы общего образования, независимо от количества дней в составе учебной недели (пяти— или шестидневная учебная неделя). При этом следует закрепить, что соотношение объема внеурочной формы обучения в рамках части основной образовательной программы общего образования, формируемой участниками образовательного процесса, к общему объему этой части устанавливается участниками

образовательного процесса самостоятельно, но не может быть меньше соотношения объема внеурочной формы обучения в рамках обязательной части основной образовательной программы общего образования к ее общему объему.

Создает прямые предпосылки для нарушения прав граждан на получение образования формулировка ч. 6 ст. 56, согласно которой: «Правила заключения договора об образовании и оказания платных образовательных услуг утверждаются Правительством Российской Федерации». Правовые основы заключения указанного договора, включая обязательные для сторон правила (которым должен соответствовать договор), которые должны быть, исходя из ч. 3 ст. 55 Конституции Российской Федерации, урегулированы именно и только федеральным законом, во избежание нарушений конституционных прав граждан в области образования. В условиях, когда законопроект и без того создает для использования договоров о платном оказании образовательных услуг самые широкие возможности, отнесение решения такого важного вопроса, как правила заключения указанного договора, полностью на уровень подзаконного акта не допустимо.

Таким образом, проект Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» (версия 3.0.5(2) от 15.05.2012) обладает множеством существенных недостатков, требующих его основательной переработки и обуславливающих вывод о преждевременности его внесения в Государственную Думу.

**В. М. ПОЛОНСКИЙ**  
**Терминологические изменения**  
**в новом Законе «Об образовании в Российской Федерации»**  
**и их возможные последствия**

Эффективное развитие образования и педагогической науки невозможно без широкого доступа научных и практических работников к отечественным и зарубежным источникам информации. Это особенно важно в эпоху информатизации общества, создания глобальных архивов памяти (информационных сетей, электронных библиотек и баз данных).

Оперативное знакомство с отечественным и зарубежным опытом даст возможность пользователям лучше ориентироваться в различных направлениях педагогики, активно внедрять в практику инновационные разработки и передовые педагогические технологии.

Главным звеном, связующим науку и практику, становится научно-педагогическая информация. От ее достоверности, оперативности и полноты во многом зависит эффективность управления образованием, качество обучения и воспитания, результативность педагогических исследований.

В целях дальнейшего совершенствования управления системой образования, повышения качества информационного обслуживания в стране созданы автоматизированные системы по сбору, хранению и обработке различных видов документов. Успешное функционирование таких систем требует соответствующего лингвистического обеспечения, разработки средств хранения и поиска информации. Одним из таких средств является рубрикатор «Народное образование. Педагогика»<sup>1</sup> (в дальнейшем рубрикатор).

Рубрикатор — классификационная, иерархическая система в области образования и педагогики. Она отражает отраслевое деление системы образования на комплексные научные дисциплины, направления, проблемы, области педагогики. В зависимости от назначения рубрикатора количество уровней иерархии (глубина классификации) может быть различным. Двух-трехуровневые рубрикаторы предназначены для маркировки тематических полей, информационных органов и направлений потоков документов и запросов. Пяти-семиуровневые (локальные) рубрикаторы

---

<sup>1</sup> Работа над рубрикатором выполняется автором статьи при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Разработка рубрикатора «Народное образование. Педагогика» (Проект № 11-06-00076а).



— более точные. Они служат для поиска документов по запросам пользователей. Рубрикатор по ряду областей имеет семь уровней иерархии. Число уровней иерархии в каждой области определяется количеством документов в ней, степенью разработанности данной отрасли, области, частотой обращения к ней различных групп пользователей.

Рубрикатор «Народное образование. Педагогика» является частью Государственного рубрикатора научно-технической информации (рубрикатор ГРНТИ) — универсальной иерархической классификации областей знания, принятой для систематизации всего потока научно-технической информации. На его основе построена система локальных (отраслевых, тематических, проблемных) рубрикаторов в органах научно-технической информации [1].

Назначение и функции рубрикатора известны. Это тематическое разграничение информационных подсистем; формирование информационных массивов по любым признакам; систематизирование информационных материалов; индексирование документов и запросов; связь с другими классификационными системами; нормативные функции. Наш опыт показывает, что рубрикатор может быть использован значительно шире: для планирования и организации НИР, оценки новизны результатов исследований, определения информационных потребностей пользователей, прогнозирования развития науки и ее отдельных областей, поиска и хранения информации.

По сути дела, рубрикатор является некоторой картой, отражающей поле педагогической науки, ее границы, отдельные области и направления исследований, их взаимосвязь и соотношение. Пользуясь рубрикатором, мы можем наблюдать процессы, которые происходят в образовании и науке, динамику развития той или иной проблемы, изменения в понятийно-терминологическом аппарате педагогики.

За прошедшие два десятилетия приняты новые законы, программы, концепции, касающиеся разных сторон образования и педагогической науки. Вводится новая номенклатура образовательных учреждений, новые цензы и уровни общего и профессионального образования, обновляется понятийно-терминологический аппарат педагогики. В этой связи возникают многочисленные вопросы, связанные с дальнейшим развитием рубрикатора. И один из главных вопросов — какие требования надо соблюдать, чтобы изменения в образовании и науке нашли свое отражение в отраслевом и государственном рубрикаторе на разных уровнях его иерархии. Попытаемся найти ответ на этот вопрос.

В наименовании рубрик отраслевого рубрикатора и соответствующих рубрик ГРНТИ необходимо соблюдать единую терминологию, единое родовидовое соотношение понятий. Поясним сказанное на конкретном примере.

Понятийный ряд, раскрывающий понятия «образование», «воспитание», «обучение», весьма велик и включает разные уровни иерархии. Понятие «образование» — самое широкое, родовое. Оно включает в себя более узкие видовые понятия — такие, как «обучение» и «воспитание», которые, в свою очередь, включают в себя еще более узкие. Насчитывается около 70 видов образования (альтернативное, бизнес-образование, военное, гуманистическое, гуманитарное, дополнительное, дошкольное, естественнонаучное, инклюзивное, информальное, классическое, корпоративное, медицинское, национальное и т. д.). Столь же внушительный ряд понятий связан с воспитанием (авторитарное, военно-патриотическое, воспитание в духе мира, духовно-нравственное, естественное, интеллектуальное, коммунистическое, конфессиональное, кросскультурное, поликультурное и т. д.).

В различных рубриках рубрикатора ГРНТИ слово «образование» используется отдельно или в сочетании с воспитанием и обучением. Правильное наименование рубрики предполагает только одно слово. По этой причине в ряд рубрик рубрикатора ГРНТИ и отраслевого рубрикатора были внесены изменения, которые касались наименования рубрик.

Например, рубрика 04.51.53 «Социология образования и воспитания» была заменена на рубрику 04.51.53 «Социология образования».

Рубрика 14.07.07 «Общая теория образования и обучения» была заменена рубрикой 14.07.07 «Общая теория образования».

Аналогичные изменения были внесены в другие рубрики отраслевого рубрикатора, в которых слово «образование» сочеталось со словами «обучение» или «воспитание».

В ряде рубрик, касающихся номенклатуры образовательных учреждений, наряду со словом «учреждение» использовались слова «учебные заведения», «школы». В соответствии с действующим Федеральным законом «Об образовании» (1992 г.) они были заменены словом «учреждение».

Ниже приведен фрагмент таблицы (табл. 1), в которой зафиксированы принятые в соответствии с действующим регламентом изменения («!!» — означает исправление рубрики; «+» — введение новой рубрики). Такие изменения принимаются Методическим советом при ВИНТИ РАН, в состав которого входят представители различных организаций.

Таблица 1

Код	Действующая версия	Предложения по изменению	Комментарии
<b>Отрасль знания «Народное образование. Педагогика»</b>			
!!	14.15.21 Сеть учебных заведений и центров развития образования	14.15.21 Сеть <b>учреждений образования</b> и центров развития образования	Принять
+		<b>14.23.87 Инновации в учреждениях дошкольного образования</b>	Принять
!!	14.33.05 Воспитание студентов в средних специальных учебных заведениях	14.33.05 Воспитание студентов в <b>учреждениях среднего специального образования</b>	Принять
!!	14.33.07 Образование <b>и обучение</b> студентов средних специальных учебных заведений	14.33.07 Образование <b>в учреждениях среднего специального образования</b>	Принять
!!	14.33.09 Методика преподавания учебных дисциплин в средних специальных учебных заведениях	14.33.09 Методика преподавания учебных дисциплин <b>в учреждениях среднего специального образования</b>	Принять
!!	14.33.17 Ученические организации в средних специальных учебных заведениях	14.33.17 Ученические организации <b>в учреждениях среднего специального образования</b>	Принять
!!	14.33.19 Внеучебная работа в средних специальных учебных заведениях профессионального образования	14.33.19 Внеучебная работа <b>в учреждениях среднего профессионального образования</b>	Принять
!!	14.35.05 Воспитание в высшей профессиональной школе	14.35.05 Воспитание студентов в <b>учреждениях высшего профессионального образования</b>	Принять
!!	14.35.07 Образование <b>и обучение</b> в высшей профессиональной школе	14.35.07 Образование <b>в учреждениях высшего профессионального образования</b>	Принять
!!	14.35.09 Методика преподавания учебных дисциплин в высшей профессиональной школе	14. 35. 09 Методика преподавания учебных дисциплин <b>в учреждениях высшего профессионального образования</b>	Принять
!!	14.35.17 Студенческие организации в высшей профессиональной школе	14.35.17 Студенческие организации <b>в учреждениях высшего профессионального образования</b>	Принять
!!	14.35.19 Внеучебная работа в высшей профессиональной школе	14.35.19 Внеучебная работа <b>в учреждениях высшего профессионального образования</b>	Принять

*Продолжение табл. 1*

!!	14.35.21 Типы высших профессиональных учебных заведений	14.35.21 Учреждения высшего профессионального образования	Принять
!!	14.39.07 Образование и обучение в семье	14.39.07 Семейное воспитание и обучение	Принять

Рассмотрим некоторые изменения в названиях учреждений, уровней и цензов общего, профессионального и высшего образования, понятийно-терминологическом аппарате педагогики, содержащиеся в проекте нового Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», который должен вступить в силу с 1 января 2013 г.

В ст. 11 «Структура системы образования» нового Федерального закона дано следующее определение: «Система образования включает в себя: 1) федеральные государственные образовательные стандарты и федеральные государственные требования, образовательные стандарты; образовательные программы различного вида, уровня и (или) направленности; 2) **организации**, осуществляющие образовательную деятельность, индивидуальных предпринимателей, осуществляющих образовательную деятельность без образования юридического лица, педагогических работников, обучающихся и их родителей (законных представителей); 3) органы государственной власти и органы местного самоуправления, осуществляющие управление в сфере образования, создаваемые ими консультативные, совещательные и иные органы; 4) **организации**, осуществляющие обеспечение образовательной деятельности и управления системой образования, оценку качества образования; 5) объединения юридических лиц, работодателей и их объединений, общественные объединения, осуществляющие деятельность в сфере образования».

Согласно ст. 8 действующего Федерального закона «Об образовании» (1992 г.), система образования в Российской Федерации определяется как «совокупность взаимодействующих: преемственных образовательных программ различного уровня и направленности, федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных (ФЗ 1992) государственных требований; (в ред. Федерального закона от 01.12.2007 № 309-ФЗ) сети реализующих их образовательных **учреждений** и научных организаций; (в ред. Федерального закона от 01.12.2007 № 308-ФЗ) органов, осуществляющих управление в сфере образования, и подведомственных им учреждений и организаций; (в ред. Федерального закона от 29.12.2006 № 258-ФЗ) объединений юридических лиц, общественных и государственно-общественных объединений».

ственных объединений, осуществляющих деятельность в области образования (абзац введен Федеральным законом от 18.07.2005 № 92-ФЗ)».

Не останавливаясь подробно на сравнении определений, данных в названных выше законах, обратим внимание только на одно слово: в новом законопроекте слово «организация» заменяет слово «учреждение», использованное в действующем законе. Однако такая замена потребует внести изменения в огромное количество различного рода документов — типовые положения, касающиеся типов и видов образовательных учреждений; в документы, регулирующие лицензирование и государственную аккредитацию образовательной деятельности организаций и индивидуальных предпринимателей, осуществляющих образовательную деятельность, расположенных на территории субъекта Российской Федерации; в названия учебных программ, связанных с уровнями и цензами обучения и в соответствующие им Федеральные государственные образовательные стандарты и др. Предполагаемые изменения в названии учреждений отрицательно скажутся на поиске информации: потребуются изменить десятки рубрик, в которых слово «учреждение» обозначено как ключевое.

В этой связи с целью сохранения ныне действующих и возможных новых названий рубрик мы внесли предложения в Методический совет ВНИТИ использовать в рубрикаторе оба этих слова: «учреждения» и «организации».

Рубрикатор выполняет нормативные функции, определяет и использует термины, общепринятые и согласованные с ведущими организациями в этой отрасли и области знаний.

К примеру, в настоящее время отсутствует четкая терминология в области коррекционной педагогики. Ведущей и наиболее авторитетной организацией в этой области является Институт Коррекционной педагогики РАО. В то же время и сама отрасль, и соответствующая ей наука по-разному обозначаются в различных классификационных схемах, требованиях и стандартах. В ряде случаев сохраняется термин «дефектология», хотя он морально давно устарел; наряду с термином «коррекционная педагогика» предлагается использовать понятие «специальная педагогика». Аналогичную картину мы видим при обозначении наименования учреждений. В одних случаях употребляется понятие «коррекционная школа», в других — «(коррекционное) образовательное, специальное учреждение»; «вспомогательное, специальное (коррекционное) образовательное учреждение I вида»; «специальное (коррекционное) образовательное учреждение II вида»; «специальное (коррекционное) образовательное учреждение III вида» и т. д.

Неопределенность в употреблении терминов наблюдается и в других направлениях педагогики — таких как «здоровьесберегающая педагогика», «лечебная педагогика», «валеология» и др.

Общепринятое название рубрики 14.29 в настоящее время «Специальные (коррекционные) образовательные учреждения. Коррекционная педагогика (сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика, логопедия)». В скобках перечислены области, которые входят в эту отрасль.

Остановимся на изменениях, которые касаются классификации уровней образования: в законопроекте «Об образовании в РФ» предлагаются новые уровни образования, (статья 11 пункт 4), отличные от действующего Закона РФ «Об образовании» (1992 г.). Для наглядности они представлены в табл. 2.

Таблица 2

Уровни образования в ФЗ 1992 г.	Уровни образования в ФЗ 2012 г.
	дошкольное образование
основное общее образование	начальное общее образование; основное общее образование
среднее (полное) общее образование	среднее общее образование
начальное профессиональное образование	Отсутствует
среднее профессиональное образование	среднее профессиональное образование
высшее профессиональное образование — бакалавриат	высшее образование — бакалавриат
высшее профессиональное образование — подготовка специалиста или магистратура	высшее образование — специалитет, магистратура
послевузовское профессиональное образование	высшее образование — подготовка кадров высшей квалификации

Из таблицы видно, что потребуется внести изменения в наименования рубрик, связанных практически со всеми уровнями образования. В свою очередь, это потребует внести изменения во все документы, стандарты и нормы, касающиеся этих уровней.

Большие трудности возникнут с начальным профессиональным образованием. В проекте Федерального закона этот уровень приравнивается к среднему профессиональному образованию. В результате новых изменений существующая типология в сфере профессионального образования значительно изменится, что отрицательно скажется на сборе и поиске ин-

формации в этой области. Многие диссертационные исследования и научные публикации для пользователей окажутся недоступными. Чтобы их найти, потребуется переиндексировать тысячи документов, на что, скорее всего, никто не пойдет.

Мы перечисли лишь некоторые терминологические проблемы, значимые для дальнейшего развития отраслевого рубрикатора. Вместе с тем следует обратить внимание разработчиков новых законов и нормативных документов на возможные последствия, которые неизбежно возникнут по причине изменения понятийно-терминологического аппарата педагогики. Следует четко представлять, сколько времени и сил потребуется для замены существующих программ, образовательных стандартов, норм и требований на новые документы, отличающиеся лишь терминологией, а также проанализировать позитивные и негативные последствия этого процесса.

### **Литература**

1. Государственный рубрикатор научно-технической информации (ГРНТИ) [Текст]. — М., 2006. — 245 с.

И. А. ЗИМНЯЯ

## Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода<sup>1</sup>

В последнее десятилетие XXI в. российское образование характеризуется, как известно, разработкой и внедрением новых стандартов общего (ФГОС ОО) и высшего профессионального (ФГОС ВПО) образования с учетом и на основе компетентностного подхода. Так, в тексте проекта «Фундаментальное ядро содержания общего образования» *при* утверждении деятельностного подхода в общей парадигме культурно-исторического системно-деятельностного подхода во ФГОС ОО отмечается, что основополагающая для общего образования «концепция универсальных учебных действий также учитывает опыт компетентностного подхода» [1, с. 6].

В этом контексте разработчики обоих стандартов, а также авторы многочисленных публикаций по этой проблеме, используя понятия «компетенция» и «компетентность», придают им разное значение, по-разному соотнося содержание этих понятий, что затрудняет их понимание. Об этом свидетельствуют, например, приводимые ниже примеры подобных разночтений. Так, по утверждению авторов концепции ФГОС ОО, деятельностный подход в целом обуславливает определение цели школьного обучения «как *формирование умений учиться, как компетенции* (здесь и далее подчерк. — И. З.), *обеспечивающие овладение новыми компетенциями*» [2, с. 17—18]. При определении в концепции ФГОС ОО конкурентоспособности как одного из приоритетов государственных требований к общему образованию уже фиксируется «формирование компетентности по освоению новых компетенций» [там же, с. 10]. Далее в контексте определения личностного развития обучающихся в этом же тексте отмечается «компетенция уметь учиться» [там же, с. 17]. При этом, как пишут авторы, основные результаты обучения и воспитания «обеспечивают широкие возможности учащихся для овладения знаниями, умениями, навыками, компетентностями личности» [там же], где компетентность

---

<sup>1</sup> Печатается по изданию: Иностранные языки в школе. 2012. № 6. С. 2—10.



(даже не компетенция) выступает как рядоположенная с другими понятиями. Однако, рассматривая коммуникативное развитие обучающихся, авторы определяют его «как формирование компетентности» [там же], где последняя читается как родовое, общее понятие по отношению к другим.

Аналогичная картина неоднозначного, затрудняющего понимание содержания понятий «компетенция», «компетентность», представлена и в текстах ФГОС ВПО. Так, в разд. 2 «Термины, определения, обозначения, сокращения» ФГОС ВПО одинаково для бакалавров и магистров говорится, что «результаты обучения — усвоенные знания, умения, навыки и освоенные компетенции», где, согласно этому же тексту, «компетенция — способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [3, с. 70]. Другими словами, наряду со знаниями, умениями и навыками, студентами должны быть освоены личностные качества как способности применения. При определении обязательств вуза, включающих обеспечение разработки процедур оценки, фиксируется оценка «уровня знаний и умений обучающихся, компетенций выпускников и обеспечения компетентности преподавательского состава» [там же, с. 17].

Анализ приведенных текстов ФГОС ОО и ФГОС ВПО, а также многочисленных отечественных и зарубежных публикаций свидетельствует о неоднозначности использования самого понятия «компетенция», которое выступает как то, что добавляется к ЗУН, либо как способность их актуализировать, либо как общее, либо как частное понятие. В то же время, понятие «компетенция» используется и как синоним «компетентности».

В данной статье представлена развиваемая нами с 2003 г. точка зрения, соотносимая с позицией авторов «Стратегии модернизации содержания общего образования» [4], с позицией А. В. Хуторского [5], и разделяемая впоследствии такими исследователями, как Ю. В. Фролов, Д. А. Махотин [6], Ю. Г. Татур [7] и другие. Согласно этой точке зрения, фиксируется правомерность самостоятельного (а не синонимичного) существования и использования термина «компетентность». В соответствии с этой точкой зрения:

а) компетенция и компетентность — суть связанные, но феноменологически разные данности;

б) компетентность основывается на том, что определено, например во ФГОС ВПО как компетенции, включая их в себя;

в) компетентности есть формируемые в образовательном процессе его обобщающие интегративные результаты.

Рассмотрим данную точку зрения в последовательности ее аргументации и в логике ее становления в контексте развития компетентностного

подхода, что первоначально было связано в основном с задачами повышения качества ВПО. Так, происходящая в конце XX и начале XXI в. в Европе (Доклад ЮНЕСКО [8], Университетская Хартия, 1988; Болонская Декларация, 1999; последующие общеевропейские соглашения 2001—2009 гг. [9]) модификация структуры, оценочных процедур и др. высшего профессионального образования затронула и его результативно-целевую основу, которая впоследствии определялась в терминах *компетенции*. Первоначально была зафиксирована необходимость формирования в процессе подготовки студентов не только знаний и умений, но и *дополнительно к ним компетенций* (Бернский симпозиум Совета Европы, 1996; Tuning Project, 2001—2003 и др.). При этом под компетенциями первоначально понимались (Дж. Равен, 1984 [10]) до 40 различных качеств, характеристик человека, его деятельности (мотивация, интерактивность, ответственность, ориентация на успех, самостоятельность, аналитичность и др., сформированность которых, по мнению разработчиков, как личностных качеств наряду со знаниями, умениями, могла бы обеспечить более высокое качество ВПО. Последующее *расширение* понятия «компетенция» уже как *всей совокупности* влияющих на результат обучения факторов (психофизиологических, психологических, знаниевых, деятельностных и др.) позволило включить в это понятие наряду с собственно личностными качествами знания, умения субъекта обучения. Далее эта совокупность, обозначаемая термином «компетенции», дифференцируется, в свою очередь, на другие, разные компетенции: универсальные (общекультурные), общепрофессиональные и специальные компетенции с их дескрипторами «знать», «уметь», «владеть», «быть способным» (см., например, ФГОС ВПО). В силу этого произошла унификация и абсолютизация понятия «компетенция» в общем контексте трактовки компетентностного подхода как результативно-целевой основы развития и формирования разноуровневых и разнопорядковых *компетенций*. В рамках этого подхода цель и результат образования определяются в терминах компетенций.

Анализ состояния рассматриваемой проблемы позволяет выделить прежде всего три основные толкования самого понятия «компетенция», которые, частично перекрываясь, являются относительно независимыми. Они суть следующие:

— *Собственно педагогическое*, согласно которому компетенция *есть задаваемое и подлежащее освоению* содержание обучения.

Это позиция одного из первых разработчиков компетентностного подхода в российском общем образовании А. В. Хуторского. Согласно

этой позиции, для разделения общего и индивидуального в содержании компетентностного образования предлагается различать часто синонимически используемые понятия «компетенция» и «компетентность». Так, «компетенция — отчужденное, наперед заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его качественной продуктивной деятельности в определенной сфере» [5, с. 111]. Компетенции, согласно А. В. Хуторскому, включают совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), *задаваемых* по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним, это *заказ общества* к подготовке его граждан. В этой трактовке автора компетентность — это другое явление, это — личностное качество.

— *Психологическое толкование*, генетически восходящее к работам второй половины XX века по мотивации достижения, мотивации успеха (Н. Heckhausen, R. White, D. C. McClelland и др.).

В соответствии с этим толкованием компетенции понимаются как все интеллектуальные, личностные качества, психологические характеристики человека, которые способствуют освоению содержания обучения и его последующей деятельности. Компетенции суть дополнительные к знаниям и умениям психологические условия. Если сопоставить эти условия реализации деятельности и словарное определение компетенции в «Глоссарии терминов рынка труда, разработки стандартов» ЕФО как «способности делать что-либо хорошо или эффективно» [11], то еще более очевидно собственно психологическое основание рассмотрения компетенции, в частности, в контексте психологии способностей.

В рамках этого направления трактовки компетенций их перечень как условий успешности существенно расширяется. Так, в работе Дж. Равена определены 37 видов или компонентов компетенции (competence), которые обеспечивают успешность деятельности [10, с. 281—297]. Среди них — уверенность в себе, использование обратной связи, самоконтроль, критичность мышления, способность принимать решения, настойчивость, персональная ответственность, способность слушать других людей и принимать во внимание то, что они говорят, и многое другое. Термином «компоненты компетентности» (competence, по Дж. Равену) отмечаются «те характеристики и способности людей, которые позволяют им достигать личностно значимых целей — независимо от природы этих целей и социальной структуры, в которой эти люди живут и работают» [10, с. 280]. Дж. Равен подчеркивает, что самое главное для достижения цели — это ее ценность.

Показательным для этого направления трактовки компетенции является материал исследований Tuning Project [12], в рамках которого были выделены три группы компетенций как самых разнообразных условий, обеспечивающих хорошую, эффективную работу. Это группы инструментальных, межличностных (интерперсональных) и системных компетенций (в состав каждой из которых включены компетенции, во многом совпадающие со списком Дж. Равена). Ниже приводятся группы компетенций, по Tuning Project, куда уже включены знания, навыки, способности.

*Инструментальные компетенции:* способность к анализу и синтезу; способность к организации и планированию; базовые знания в различных областях; тщательная подготовка по основам профессиональных знаний; письменная и устная коммуникация на родном языке; знание второго языка; элементарные навыки работы с компьютером; навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников); решение проблем; принятие решений.

*Межличностные компетенции:* способность к критике и самокритике; работа в команде; навыки межличностных отношений; способность работать в междисциплинарной команде; способность общаться со специалистами из других областей; принятие различий и мультикультурности; способность работать в международной среде; приверженность этическим ценностям.

*Системные компетенции:* способность применять знания на практике; исследовательские навыки; способность учиться; способность адаптироваться к новым ситуациям; способность порождать новые идеи (креативность); лидерство; понимание культур и обычаев других стран; способность работать самостоятельно; разработка и управление проектами; инициативность и предпринимательский дух; забота о качестве; стремление к успеху.

Квинтэссенцией данного направления расширения содержания понятия «компетенция» можно считать позицию Л. М. и С. М. Спенсеров, красноречиво выраженную в самом названии книги «Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы» [13]. Авторы под компетенцией понимают «базовое качество индивидуума, имеющее причинное отношение к эффективному и/или наилучшему на основе критериев исполнению в работе» [там же, с. 9]. Согласно авторам, компетенции — это базовая устойчивая часть человеческой личности. Авторы выделяют пять типов базовых качеств, или компетенций (мотивы; психофизиологические особенности или свойства; Я-концепция, установки, ценности или образ «Я» человека; знание; навык), независимо от природы качеств,

только в соответствии с их влиянием на эффективность производственной деятельности (в рассматриваемом случае менеджерской деятельности в условиях краткосрочной подготовки к ней).

Если резюмировать содержание этого направления трактовки компетенции, то можно сказать, что это психолого-практическое направление, в русле которого раскрывается содержание компетенций как важных психологических *условий* эффективности результата деятельности, включающих все, что ее определяет.

— *Лингво-психологическое толкование компетенции*, в рамках которого, в развитие положения Н. Хомского (1965) о языковой компетенции, она трактуется как некое внутреннее психическое образование, некая программа.

Эта трактовка компетенции берет начало от положения Н. Хомского о «фундаментальном различии» между компетенцией (знанием своего языка говорящим — слушающим) и употреблением (performance), то есть реальным использованием языка в конкретных ситуациях. При этом Н. Хомский подчеркивает, что «только в идеализированном случае... употребление является непосредственным отражением компетенции» [14, с. 9]. В действительности же оно не может непосредственно ее отражать. «Противопоставление, вводимое мною», — отмечает Н. Хомский, — «связано с сосюровским противопоставлением языка и речи, но необходимо... скорее вернуться к гумбольдтовской концепции *скрытой компетенции как системы порождающих процессов*» [там же, с. 10]. Эта по сути лингвопсихологическая, фиксируемая нами в этом контексте трактовка, где подчеркивается, что в компетентностном подходе компетенция — это порождающее устройство, внутреннее, психическое образование. «Употребление» же есть актуальное проявление компетенции как скрытого, потенциального. Употребление в действительности связано с мышлением, реакцией на использование языка, с навыками и т. д., т. е. оно связано с мотивацией, опытом самого человека. Можно сказать, что в употреблении выявляется психологический склад, личностные особенности человека. В нашей логике «употребление» (performance) и соотносится с понятием *компетентность*.

Сопоставление трех выделенных нами направлений трактовки компетенции (педагогического, психолого-практического, лингвопсихологического) позволяет утверждать, что она рассматривается таким образом:

А) *компетенции* как совокупность того содержания, которое должно быть освоено, это объективная данность, заранее отбираемая, структурированная и дидактически организуемая (педагогическая трактовка);

Б) *компетенции* как интеллектуальные, психофизиологические качества субъекта, как условия успешности освоения им заданного содержания; как произошедшее в результате расширения содержания этого понятия, включение в него самих знаний, умений; трактовка компетенций как способности (психолого-практическая трактовка);

В) *компетенции* как осваиваемое и освоенное, но не актуализируемое еще содержание, представляющее собой психическое образование, образ содержания знаний, программ их реализации, способов и алгоритмов действий (психолингвистическая).

Именно компетенцию в последней трактовке (В), рассматриваемую как внутреннее потенциальное когнитивное образование, актуализируемое затем в деятельности, мы понимаем как предпосылку и основу формирования *компетентности как актуализированного, интегративного, базирующегося на знаниях, интеллектуально и социокультурно обусловленного личностного качества, проявляющегося в деятельности, поведении человека в его взаимодействии с другими людьми в процессе решения разнообразных задач*. Подчеркнем, компетентность не есть компетенции, она есть их интегративное воплощение. *Компетентности* суть личностно и интеллектуально обусловленные, мотивированные проявления компетенций субъекта образовательного процесса в деятельности и поведении. Компетентности суть сложные, разнородные, разноплановые собственно личностные образования, формирующиеся на базе и фундаменте компетенций.

Сопоставление выделенных направлений исследований и трактовок компетенции позволяет представить его результат не только как разные точки зрения, но и как разные точки образовательного континуума, основным субъектом которого выступают обучающиеся. Образовательный континуум в терминах «компетенция»/«компетентность» может быть представлен тремя явлениями, обозначаемыми в настоящее время одним и тем же термином «компетенция». Первая точка континуума соотносится с первым (А) и вторым (Б) направлениями трактовки понятия «компетенция», вторая его точка — с третьим (В) направлением трактовки. Третья точка этого континуума — это *компетентность*, она представляет результаты образовательного процесса. Как правило, она отдельно и специально в терминах компетенции авторами не фиксируется. Здесь, еще раз отметим, что в нашем понимании компетентность — это *прижизненно формируемое, этносоциокультурно обусловленное, актуализируемое в деятельности, во взаимодействии с другими людьми, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленное*

*интегративное личностное качество человека, которое, развиваясь в образовательном процессе, становится и его результатом.* Ниже схематически (рис. 1) представлена объектно-субъектная трансформация компетенций в компетентность.

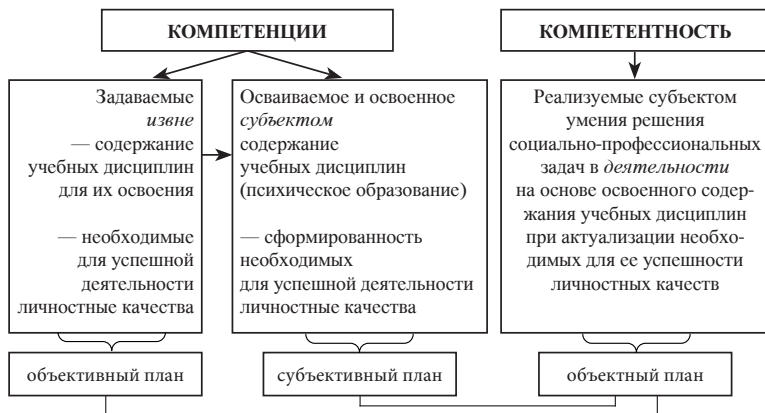


Рис. 1

В процессе жизни, во время школьного, а затем профессионального, в частности, вузовского образования у человека формируются социальные (называемые авторами и общекультурные, универсальные, метапредметные и др.), общепрофессиональные и специальные компетентности. К рассматриваемым здесь социальным нами были отнесены компетентности гражданственности, здоровьесбережения, социального взаимодействия, общения (коммуникативная компетентность), информационно-технологическая, организационно-деятельностная и другие. К общепрофессиональным, например, отнесена исследовательская компетентность.

Любая компетентность как интегративное явление имеет уровневую структуру, в которую входят три уровня. Нижний базовый уровень — это интеллектуальные действия (анализ, синтез, обобщение, планирование, прогнозирование и т. д.), нормальный уровень развития которых служит предпосылкой становления и формирования компетентности. Второй уровень включает личностные качества человека, определяющие характер проявления его компетентностей. К этим качествам относятся: целенаправленность, ответственность, самостоятельность, организованность, креативность и другие. Обращает на себя внимание сходство, а в большинстве случаев и совпадение этих качеств с теми, которые были



приведены в списках Ж. Делора и Tuning Project. Третий (верхний) уровень структуры компетентности представляет ее содержание, имеющее компонентный состав.

Трактовка компонентного состава содержания компетентности основывается на предложенной авторами «Стратегии модернизации содержания общего образования» ее определении. Согласно определению, «это понятие шире понятия знания, или умения, или навыка, оно включает их в себя. Понятие «компетентность» включает *не только когнитивную и операционально-технологические составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую*» [4, с. 14]. Расширение, конкретизация, переосмысление этих положений применительно к нашей трактовке компетентности и ее уровневой структуры позволили представить компонентный состав ее содержания ниже следующим образом. Он включает:

- а) знание содержания компетентности (когнитивный аспект);
- б) умение, опыт проявления компетентности в разнообразных стандартных и нестандартных ситуациях (поведенческий аспект);
- в) ценностное отношение к содержанию, процессу и результату актуализации компетентности (ценностно-смысловой аспект);
- г) эмоционально-волевая регуляция процесса и результата проявления компетентности (регулятивный аспект);
- д) готовность к актуализации проявления компетентности в разнообразных ситуациях решения социальных и профессиональных задач (мотивационный аспект).

Конкретный компонентный состав компетентности приводится на примере коммуникативной компетентности [15].

Коммуникативная компетентность определяется нами как: (а) *прижизненно формируемое* на базе врожденной языковой способности приобретения и использования языковых средств и речевых способов формирования и формулирования мысли (б) *этно-социо-культурно обусловленное личностное* качество человека, (в) *актуализируемое* его рецептивно-продуктивной речевой **деятельностью** в процессах вербального общения и (г) *реализующее* высшую психическую функцию человека — коммуникативную (ВКФ).

Коммуникативная компетентность как достигаемый в объемном многоплановом разном по стилю и жанру общении результат имеет, так же как и все другие виды компетентности человека, *компонентную структуру*. Она включает такие компоненты, как: *знание, умения (опыт), ценностно-смысловое отношение* к цели и содержанию актуализируемой компетентности, *эмоционально-волевую регуляцию и готовность*



к проявлению в деятельности. В структуре коммуникативной компетентности эти компоненты имеют свое специфичное наполнение. Оно состоит в следующем: первый компонент — это лексикон (тезаурус), правила сочетаемости слов и грамматического оформления предложения, текстовые фреймы; второй — это узус и норма порождения и понимания высказывания и текста в разных условиях общения как сформированный опыт; третий — это значимость условий и предмета высказывания и понимания принимаемого сообщения, определяющая включенность человека в общение; четвертый — это произвольная регуляция речевой деятельности в соответствии с условиями общения на основе ее рефлексии; пятый — это готовность включаться в общение адекватно любой его ситуации. Проведенные исследования подтверждают автономность каждого из компонентов при неразрывности их связи в целостной структуре коммуникативной компетентности.

Здесь еще раз подчеркнем, что компетентность — это проявляемое в деятельности, в решении человеком разнообразных социальных и профессиональных задач интегративное личностное качество. Приводимая ниже схема, демонстрируя компонентный состав содержания компетентности, внутренние связи между его компонентами, в то же время иллюстрирует деятельностную природу компетентности (рис. 2).



Рис. 2

Каждая из формируемых в жизни человека компетентностей представляет лишь определенную сферу его деятельности, тогда как одной из существенных задач любого образовательного процесса и тем более задач

высшего профессионального образования является формирование некоего *целостного качества* человека, его способности эффективно выполнять предусмотренную образовательной программой учебную, а затем профессиональную деятельность. В формате компетентностного подхода в качестве такого целостного интегрированного результата образовательного процесса в вузе выступает *единая социально-профессиональная компетентность выпускника* (ЕСПК) (см. рис. 3).

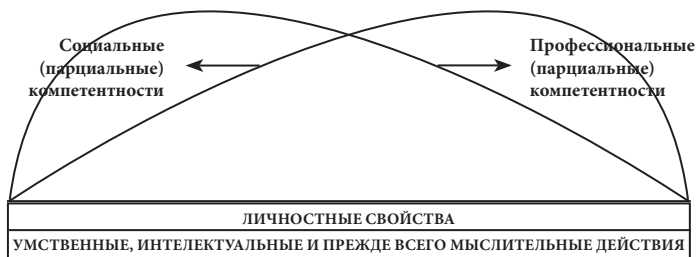


Рис. 3

ЕСПК по содержанию вбирает, включает в себя содержание всех формируемых социальных (общекультурных, универсальных, надпредметных), общепрофессиональных и специальных, предметных парциальных компетентностей. Структура ЕСПК представляет собой сложное образование, каждый блок, уровень, компонент которого — есть результат учебной деятельности студента. ЕСПК объединяет парциальные социальные и профессиональные компетентности, формируемые на едином интеллектуально-личностном основании или на основании двух выше рассмотренных нижних уровней структуры любой компетентности.

В заключение отметим, что представляемая нами трактовка понятий «компетенция», «компетентность», «единая социально-профессиональная компетентность» в их взаимосвязи может в значительной мере упорядочить понимание этих понятий, представляя интерес как в теоретическом, так и в учебно-методическом плане.

### Литература

1. Фундаментальное ядро содержания общего образования (проект) [Текст] / под ред. В. В. Козлова, А. М. Кондакова. — М. : Просвещение, 2009.
2. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования (проект) [Текст] / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова. — М. : Просвещение, 2008.

3. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: законодательно-правовая база проектирования и реализации [Текст]. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет УМО и НМС Высшей школы, 2009.

4. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению: общего образования [Текст]. — М., 2001.

5. Хуторской, А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения [Текст]. — М. : Изд-во МГУ, 2003.

6. Фролов, Ю. В., Махотин, Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов [Текст] // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 8.

7. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов» [Текст] // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 3.

8. Делор, Ж. Образование: сокрытое сокровище [Текст]. — UNESCO, 1996.

9. Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга — приложение 1) [Текст] / под науч. ред. В. И. Байденко. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009.

10. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация [Текст]. — М., 2002.

11. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов [Текст]. — Европейский фонд образования. ЕФО, 1997.

12. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход [Текст] // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 8.

13. Спенсер, Л. М., Спенсер, С. М. Компетенции на работе. Модели максимальной эффективности работы [Текст] / пер. с англ. — М. : НРРО, 2005.

14. Хомский, Н. Аспекты теории синтаксиса [Текст]. — М., 1972.

15. Зимняя, И. А. Коммуникативная компетентность: психологическая характеристика [Текст] // V Съезд Общероссийской общественной организации «Российское психологическое общество». Материалы участников съезда. Т. 1. — М. : Российское психологическое общество, 2012.

## А. В. ХУТОРСКОЙ

### Компетентностный подход с позиций человекообразного образования

В последние годы в отечественном образовании набирает обороты компетентностный подход. На эту тему защищаются диссертации, издаются статьи и книги. Компетенции включаются в образовательные стандарты, учебные программы, учебники. Почему это происходит? Почему не уменьшается актуальность компетентностного подхода? На наш взгляд, это происходит потому, что данный подход затрагивает и отражает ключевую проблему взаимодействия человека и мира — социальную.

Человек — шире, чем личность, а мир — шире социума. Поэтому компетентностный подход не отражает всей гаммы взаимодействия человека и мира. Он отражает лишь проблему соотношения между социальным и личностным заказом на образование человека.

**Компетентностный подход — это воплощение договора между социумом и личностью.**

Мы рассматриваем компетентностный подход с позиций нашей научной школы — человекообразного образования. Введенный нами в педагогику *принцип человекообразности образования* гласит: образование есть средство выявления и реализации возможностей человека по отношению к себе и окружающему миру.

Основные положения данной научной школы:

1. Человек — творец.
2. Человек — неисчерпаем. Его возможности безграничны.
3. Человек потенциально равновелик миру, Вселенной.
4. Миссия человека — самопознание и самореализация по отношению к себе и миру.
5. Смысл образования человека — реализация его возможностей, «вселение» в мир.

Компетентностный подход задает «технологию вселения» человека в мир и устанавливает определенные нормы образования. Суть компетентностного подхода выражена в его основных понятиях. Рассмотрим их с позиций человекообразности.

**Компетенция** (от лат. *competentia* — добиваюсь, соответствую, подхожу) означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

В методиках обучения отдельным предметам компетенции используются давно, например, лингводидактические компетенции применяются в языках, коммуникативные — в информатике. В последние годы понятие «компетенция» вышло на общедидактический и педагогический уровень. Это связано с интеграционной метапредметной ролью компетенций в общем образовании, их системно-практическими функциями, связывающими заказ социума с личностными ориентирами учащихся. Компетенции устанавливают набор системных характеристик для проектирования образовательных стандартов, учебной и методической литературы, а также соответствующих измерителей общеобразовательной подготовки школьников.

### **Профессиональные и образовательные компетенции**

Компетенции профессиональные следует отличать от образовательных, т. е. от тех, которые моделируют деятельность ученика для его полноценной жизни в будущем. Например, до определенного возраста гражданин еще не может реализовать какую-либо компетенцию — гражданскую, родительскую и т. п., но это не значит, что ее не следует у школьника формировать. В этом случае мы будем говорить об образовательной компетенции.

*Образовательная компетенция* — требование к образовательной подготовке, выраженное совокупностью взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности.

Образовательная компетенция предполагает усвоение учеником не отдельных друг от друга знаний и умений, а овладение комплексной процедурой, в которой для каждого выделенного направления присутствует соответствующая совокупность образовательных компонентов, имеющих личностно-деятельностный характер.

Компетенции для ученика — это образ его будущего, ориентир для освоения. Но в период обучения у него формируются те или иные составляющие этих «взрослых» компетенций, и чтобы не только готовиться к будущему, но и жить в настоящем, он осваивает эти компетенции с образовательной точки зрения. Образовательные компетенции относятся не ко всем видам деятельности, в которых участвует человек, например, взрослый специалист, а только к тем, которые включены в состав общеобразовательных областей и учебных предметов. Такие компетенции отражают предметно-деятельностную составляющую общего образования и призваны обеспечивать комплексное достижение его целей.

Компетенции педагога или иного специалиста мы называем профессиональными компетенциями. Они отличаются от образовательных по своему назначению, содержанию, системе диагностики и оценки.

### **Компетенция и компетентность**

В словаре трудностей популярного справочно-информационного портала «Грамота.Ру» (<http://gramota.ru>) есть статья на тему «Компетенция и компетентность». Вопрос в ней сформулирован так: Как правильно: *уровень языковой компетентности* или *языковой компетенции*? «Грамота. Ру» приводит два определения:

*Компетентность* — существительное, образованное от прилагательного *компетентный* в значении «знающий, осведомленный в какой-либо области». *Компетентность* — знания в какой-нибудь области. Правильно: *уровень языковой компетентности; компетентность этого специалиста не вызывает сомнения.*

*Компетенция* — 1) круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен; 2) круг чьих-либо полномочий, прав. *Это дело не входит в мою компетенцию.*

В результате на заданный вопрос дан ответ: Правильно: *уровень языковой компетентности.*

В конце статьи указание: Различай: *компетенция* и *компетентность.*

Итак, действительно важно различать эти понятия. Причем не только с точки зрения лексики или грамматики, но и с точки зрения педагогических наук. Опираясь на базисное разделение нашей научной школой мира и человека, нами даны формулировки синонимически используемым часто понятиям «компетенция» и «компетентность»:

**Компетенция** — отчужденное, наперед заданное социальное требование (*норма*) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере.

**Компетентность** — владение, обладание учеником соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Компетентность — уже состоявшееся *личностное качество* (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере.

### **Функции компетенций**

Иногда встречается мнение оппонентов, что компетенции не вносят ничего нового в структуру дидактики, поскольку используют уже известные дидактические элементы: знания, умения, способы деятельности и

др. Однако, это не так. Компетенции отличаются от традиционных ЗУНов — знаний, умений, навыков, системными и системообразующими функциями, связывающими личностные ориентиры ученика с потребностями социума и реальной действительностью.

Нами выявлены следующие *дидактические функции* компетенций.

**Компетенции:**

- являются отражением социального заказа на минимальный уровень общеобразовательной подготовки молодых граждан для их повседневной жизни в окружающем мире;

- являются условием реализации личностных смыслов ученика в обучении, средством преодоления его отчуждения от образования;

- задают реальные объекты окружающей действительности для целевого комплексного приложения знаний, умений и способов деятельности;

- задают минимальный опыт предметной деятельности ученика, необходимый для его «оспособленности» и практической подготовленности в отношении к реальным объектам действительности;

- имеют присутствие в различных учебных предметах и образовательных областях, т. е. являются метапредметными элементами содержания образования;

- позволяет связать теоретические знания с их практическим использованием для решения конкретных задач;

- представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся;

- являются средствами организации комплексного личностно и социально значимого образовательного контроля.

**Структура компетенций**

Опираясь на предложенную нами дефиницию и функции образовательных компетенций, определим следующие *структурные компоненты компетенций*, необходимые для их целостного проектирования:

- название компетенции;

- тип компетенции в их общей иерархии (ключевая, общепредметная, предметная компетенция);

- круг реальных объектов действительности, по отношению к которым вводится компетенция;

- социально-практическая обусловленность и значимость компетенции (для чего она необходима в социуме);

- смысловые ориентации ученика по отношению к данным объектам, личностная значимость компетенции (в чем и зачем ученику необходимо быть компетентным);

- знания о данном круге реальных объектов;
- умения и навыки, относящиеся к данному кругу реальных объектов;
- способы деятельности по отношению к данному кругу реальных объектов;
- минимально необходимый опыт деятельности ученика в сфере данной компетенции (по ступеням обучения);
- индикаторы — примеры, образцы учебных и контрольно-оценочных заданий по определению степени (уровня) компетентности ученика (по ступеням обучения).

### **Типология компетенций**

В проведенном нами еще 10 лет назад исследовании мы определили следующую иерархию компетенций:

- *ключевые* — относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;
- *общепредметные* — относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;
- *предметные* — частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Перечислим и поясним основные группы **ключевых образовательных компетенций**:

*Ценностно-смысловые компетенции* (мировоззрение, ценностные ориентиры ученика, механизмы самоопределения в различных ситуациях).

*Общекультурные компетенции* (познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры; духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов; культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций; роль науки и религии в жизни человека; компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере).

*Учебно-познавательные компетенции* (элементы логической, методологической, общеучебной деятельности; целеполагание, планирование, анализ, рефлексия, самооценка; приемы решения учебно-познавательных проблем; функциональная грамотность).

*Информационные компетенции* (поиск, анализ и отбор необходимой информации, ее преобразование, сохранение и передача; владение современными информационными технологиями).

*Коммуникативные компетенции* (знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями).



*Социально-трудовые компетенции* (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя, потребителя, покупателя, клиента, производителя, члена семьи).

*Компетенции личностного самосовершенствования* (способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития; эмоциональная саморегуляция и самоподдержка; личная гигиена, забота о собственном здоровье, половая грамотность; внутренняя экологическая культура; способы безопасной жизнедеятельности).

***Общепредметные и предметные компетенции.*** Как реализовать компетентностный подход в методиках обучения отдельным предметам — математике, истории, информатике, языкам и др. ? Как на основе ключевых компетенций выделить общепредметные и предметные компетенции? Для этого необходимо найти проявления в учебном предмете ключевых компетенций, выяснить, каков возможный вклад этого предмета в формирование каждой из них. Раскроем технологию предлагаемого нами подхода.

Вначале определяются минимальные систематизированные перечни следующих компонентов учебного предмета, необходимых для составления предметных компетенций:

1. *Объекты реальной действительности* (природные, культурные, социальные явления, технические устройства, произведения-первоисточники и т. п.). В соответствующей учебному предмету науке или области деятельности выделяются реальные предметы и явления. Например, в русском языке это может быть устная речь как реальный процесс с его элементами — звуками, словами и т. п., тексты произведений как материализованные объекты; в физике — основные физические явления, вещества в различных состояниях, фундаментальные поля и взаимодействия, элементарные частицы; в химии — вещества и процессы их превращения; в истории — предметы и события исторического значения и т. д.

2. *Общекультурные знания об изучаемой действительности:* культурно значимые факты, идеи, гипотезы, проблемы, способы деятельности понятия, правила, законы, противоречия, теории, технологии, альтернативные подходы и другие знания, которые выработаны человечеством по отношению к соответствующим объектам. Особая роль отводится фундаментальным образовательным объектам и фундаментальным проблемам.

3. *Общие и общеучебные умения, навыки, способы деятельности.* Приводятся систематизированные по группам перечни конкретных умений, навыков и способов деятельности, относящихся к учебному предмету и имеющих общепредметную роль и значение.

Каждый из указанных в данных пунктах компонентов должен присутствовать в содержании и названии проектируемой компетенции. Например, только *владение логическими операциями (анализ, синтез, обобщение и др.)* не может являться предметной компетенцией по математике, поскольку в данной формулировке нет указания на конкретный объект (объекты), по отношению к которым указанные операции (способы деятельности) формируются. Чтобы учесть это, предметная компетенция должна выражаться, например, следующим образом: *владение логическими операциями (анализ, синтез, обобщение и др.) по отношению к геометрическим фигурам.*

Требование личностной значимости формирования у ученика данной компетенции также накладывает ограничение на ее содержание. Например, в приведенном примере личностная значимость *владения логическими операциями по отношению к геометрическим фигурам* может быть обозначена так: *...для учета и систематизации предметов различной формы (например, в коллекциях).*

Таким образом, при формировании перечня предметных компетенций учитывается их комплексный характер, т. е. наличие в структуре компетенции: а) объекта реальной действительности; б) социальной значимости знаний, умений, навыков и способов деятельности по отношению к данному объекту; в) личностной значимости для ученика формирования данной компетенции.

### **Динамика развития компетенций и компетентностей**

Образовательные компетенции и соответствующие им компетентности динамичны во времени. Их содержание не остается неизменным на протяжении обучения человека. С течением времени:

а) увеличивается количество и качество освоенных учеником элементов компетенции, например, в начальной школе ученик овладевает навыком обоснованного выбора варианта контрольной работы, а в старшей профильной школе уже умеет отбирать для себя оптимальное количество контрольных нормативов;

б) происходит изменение или расширение объектов, к которым относится данная компетенция, например, в младших классах носителем информации ученика служит школьный дневник, а в старших классах — электронный органайзер;

в) компетенции интегрируются, взаимодействуют между собой, образуя комплексные личностные новообразования, например, компетенции проектной работы.

Предложенные нами структурно-содержательные элементы проектирования компетенций задают лишь начальный уровень реализации указанного подхода. Очевидно, что для ученых в области дидактики и частных методик еще предстоит обширные исследования по выявлению и фиксации компетентностной составляющей в целях, структуре, содержании, технологиях обучения, в системе диагностики и оценки образовательных результатов. Такая работа сегодня весьма актуальна. Введение понятия образовательных компетенций в нормативную и практическую составляющую образования позволит решать одну из насущных проблем нынешней школы, когда ученики могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности в деятельности, требующей использования этих знаний для решения конкретных жизненных задач или проблемных ситуаций.

### **Деятельностная форма представления компетенций**

Для оперирования группами компетенций, выбора их в качестве структурных основ построения образовательных стандартов, учебных программ, необходима деятельностная форма представления. Приведем примеры формулировок компетенций в деятельностной форме.

Ценностно-смысловые компетенции предполагают:

- умение формулировать собственные ценностные ориентиры по отношению к изучаемым учебным предметам и сферам деятельности;
- владение способами самоопределения в ситуациях выбора на основе собственных позиций; умение принимать решения, брать на себя ответственность за их последствия, осуществлять действия и поступки на основе выбранных целевых и смысловых установок;
- осуществление индивидуальной образовательной траектории с учетом общих требований и норм.

Учебно-познавательные компетенции включают:

- умение ставить цель и организовывать ее достижение, пояснить свою цель;
- умение организовывать планирование, анализ, рефлекссию, самооценку своей учебно-познавательной деятельности;
- умение задавать вопросы к наблюдаемым фактам, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание по отношению к изучаемой проблеме;
- умение ставить познавательные задачи и выдвигать гипотезы; выбирать условия проведения наблюдения или опыта; выбирать необходимые приборы и оборудование, владеть измерительными навыками, работать

с инструкциями; использовать элементы вероятностных и статистических методов познания; описывать результаты, формулировать выводы;

— умение выступать устно и письменно с результатами своего исследования с использованием компьютерных средств и технологий (текстовые и графические редакторы, презентации);

— наличие опыта восприятия картины мира.

*Социокультурные компетенции предполагают:*

— владение знаниями и опытом выполнения типичных социальных ролей: семьянина, гражданина, работника, собственника, потребителя, покупателя; умение действовать в каждодневных ситуациях семейно-бытовой сферы;

— умение определять свое место и роль в окружающем мире, в семье, в коллективе, государстве; владение культурными нормами и традициями, прожитыми в собственной деятельности; владение эффективными способами организации свободного времени;

— наличие представлений о системах социальных норм и ценностей в России и других странах; осознанного опыта жизни в многонациональном, многокультурном, многоконфессиональном обществе;

— умение действовать в сфере трудовых отношений в соответствии с личной и общественной пользой, владение этикой трудовых и гражданских взаимоотношений;

— владение элементами художественно-творческих компетенций читателя, слушателя, исполнителя, зрителя, юного художника, писателя, ремесленника и др.

*Коммуникативные компетенции включают:*

— умения представлять себя устно и письменно, заполнять анкету, заявление, резюме, письмо, поздравление;

— умение представлять свой класс, школу, страну в ситуациях межкультурного общения, в режиме диалога культур, использовать для этого знание иностранного языка;

— владение способами взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями; умение выступать с устным сообщением, задавать вопросы, корректно вести учебный диалог;

— владение разными видами речевой деятельности (монолог, диалог, чтение, письмо), лингвистической и языковой компетенциями;

— владение способами совместной деятельности в группе, приемами действий в ситуациях общения, умениями искать и находить компромиссы;

— наличие позитивных навыков общения в поликультурном, полиэтническом и многоконфессиональном обществе, основанных на знании

исторических корней и традиций различных национальных общностей и социальных групп.

*Информационные компетенции предполагают:*

— владение навыками работы с различными источниками информации: книгами, учебниками, справочниками, атласами, картами, определителями, энциклопедиями, каталогами, словарями, CD-rom, интернет;

— умение самостоятельно искать, извлекать, систематизировать, анализировать и отбирать необходимую для решения учебных задач информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее;

— умение ориентироваться в информационных потоках, выделять в них главное и необходимое; осознанно воспринимать информацию, распространяемую по каналам СМИ;

— владение навыками использования информационных устройств: компьютера, телевизора, магнитофона, телефона, мобильного телефона, пейджера, факса, принтера, модема, копира;

— умение применять для решения учебных задач информационные и телекоммуникационные технологии: аудио и видеозапись, электронную почту, интернет.

Природоведческие и здоровьесберегающие компетенции включают:

— наличие опыта ориентации и экологической деятельности в природной среде (в лесу, в поле, на водоемах и др.);

— знание и применение правил поведения в экстремальных ситуациях: под дождем, градом, при сильном ветре, во время грозы, наводнения, пожара, при встрече с опасными животными, насекомыми;

— умение позитивно относиться к своему здоровью; владение способами физического самосовершенствования, эмоциональной саморегуляции, самоподдержки и самоконтроля;

— знание и применение правил личной гигиены, умение заботиться о собственном здоровье, личной безопасности; владение способами оказания первой медицинской помощи;

— владение элементами психологической грамотности, половой культуры и поведения;

— наличие двигательного опыта и умение использовать его в массовых формах соревновательной деятельности, в организации активного отдыха и досуга;

— умение подбирать индивидуальные средства и методы для развития своих физических качеств.

## Актуальные проблемы

Что сегодня требуется от ученых и методистов, занимающихся вопросами компетентностного подхода? Необходимо решение многих инновационных задач: обоснование компетентностного подхода по отношению к общему среднему образованию и системе подготовке педагогов. Нужна разработка дидактической модели развития ключевых образовательных компетентностей в условиях школьного обучения. Требуется построение и опытно-экспериментальная проверка технологии реализации разработанной модели на уровне образовательного учреждения, учебного предмета, урока, а также во внеурочной деятельности. Актуальным является внедрение и освоение компетентностного подхода в общеобразовательную практику.

В настоящее время исследования в области компетентностного подхода в школьном образовании ведутся, в основном, на общенаучном, методологическом уровне. На дидактическом, методическом и инновационно-внедренческом уровнях проблема реализации компетентностного подхода в общем среднем образовании еще ждет своего решения. В педагогической науке отсутствует подробное представление содержания ключевых компетенций, включающих личностно-осмысленные знания и умения, ценностные установки самоуправляемой учебной деятельности, которые объединены в динамично развивающуюся интегративную совокупность.

Можно спрогнозировать, что дальнейшие результаты исследований будут иметь теоретическое значение *для дидактики*: научное обоснование получит компетентностная модель обучения; *для педагогической инноватики*: будет создан организационно-управленческий механизм перехода от знаниево-ориентированного образования к компетентностно-ориентированному. Прикладное значение получают *методику* с описанием целей, форм, методов, содержания, средств компетентностного обучения, индикаторов его результативности, а также система дистанционной поддержки разработанного нововведения.

В исследованиях нашей научной школы предполагается разработать дидактическую модель и технологию ее реализации, которая будет охватывать три уровня компетенций: 1) ключевые, которые относятся к общему (метапредметному) содержанию образования; 2) общепредметные — характерные для определенного круга учебных предметов и образовательных областей; 3) предметные — частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенций, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Компетентностный подход еще в начале своего развития. Всем нам еще предстоит внести свой вклад в его становление и реализацию.

**Г. Д. БУХАРОВА, Л. Д. СТАРИКОВА**  
**Компетентность и компетенции —**  
**фундаментальные понятия компетентностного подхода**

Модернизация профессионального образования в России ведется в контексте Болонского процесса, предполагающего введение Федеральных государственных образовательных стандартов нового (третьего) поколения, разработку и реализацию образовательных программ на компетентностной основе.

Интерес к проблемам исследования компетенции возник в конце 60-х годов XX столетия. В этот же период назрел вопрос о формировании и применении компетентностного подхода в образовании.

Компетентностный подход направлен на формирование компетентного, грамотного, квалифицированного специалиста, имеющего высокий уровень конкурентоспособности на рынке труда. Компетентностный подход выступает новой результативно-целевой основой образования [1, с. 75].

Изначально компетентностный подход стал использоваться в экономике. Доказательством этого может являться статья Девида МакКлеланда «Тестирование: компетенции против интеллекта», в которой рассматриваются вопросы формирования компетентностного подхода в бизнесе. В содержании статьи автор утверждает, что обычно используемые личностные тесты и тесты IQ плохо справляются с задачами предсказания успешности респондента в реальной профессиональной деятельности, и вместо этого, как альтернатива, должен разрабатываться компетентностный подход.

Ключевыми понятиями компетентностного подхода в образовании являются «компетенция» и «компетентность».

В шестидесятые годы XX века были заложены различия в понимании таких понятий, как «компетенция» и «компетентность», где первое объединяет в себе знания и умения в конкретной области, а последнее трактуется как основывающийся на знаниях опыт социально-профессиональной деятельности человека. Еще до этого в работе Р. Уайта «Motivation reconsidered: the concept of competence» (1959) категория компетенции содержательно была наполнена личностными составляющими, включая мотивацию.

Понятия «компетенция» и «компетентность» широко использовались и ранее в литературе. Так, например, в «Новейшем словаре иностранных слов» приводится следующее определение: «компетентный (лат. *competens, competentis* — надлежащий, способный) — знающий, сведущий в определенной области; имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо» [2, с. 419].

В научной литературе эти понятия рассматриваются как сложные, многокомпонентные, междисциплинарные, не имеющие однозначного определения.

Компетентность — владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности [3].

Словарь иностранных языков раскрывает понятие «компетентный» как обладающий компетенцией — кругом полномочий какого-либо учреждения, лица или кругом дел, вопросов, подлежащих чьему-либо ведению.

Компетентность может быть описана как характеристика личности, целостное образование в структуре личности, система свойств личности, система свойств регуляции, состояние, возникающее вследствие овладения знаниями, опытом, навыками, умениями; зачастую компетентность отождествляется со знаниями и опытом.

Компетенция и компетентность выступают интегральными характеристиками личности. И то, и другое являются приобретаемым качеством. Часто данные понятия понимают как синонимы, их трудно развести.

«Владение знаниями и умениями, позволяющими высказывать профессионально грамотные суждения, оценки, мнения», лежит в основе компетентности, как считает В. С. Безрукова [4].

В научной литературе можно встретить следующие определения компетентности и компетенций:

- состояние человека (И. С. Бувина, Ю. В. Варданян);
- критерий готовности к деятельности (А. А. Вербицкий);
- деятельностные знания, умения и навыки, опыт, мотивационная и эмоционально-волевая сферы личности (Э. Ф. Зеер) [5];
- личностная черта, свойства и качества личности (И. А. Зимняя) [6];
- мотивированная способность (Дж. Равен) [7];
- способность, необходимая для решения задач и получения необходимых результатов работы (С. Уидет);
- знания, умения, опыт, теоретико-прикладная подготовленность к использованию знаний (В. М. Шепель) [8].

Компетенция (от лат. *competentia*) является многосмысловым понятием и включает в себя:

- круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, о которых может здраво судить и эффективно работать в их области [9];
- единство знаний, навыков и профессионального опыта, способностей действовать;



— адекватность или достаточность; состояние или качество быть функционально адекватным или имеющим достаточные знания, суждения, навыки, умения [5].

Анализируя выше приведенные понятия «компетенция» и «компетентность», видим, что рассматриваемые понятия подразумевают интеграцию между знаниями в той или иной области и деятельностью, которую осуществляет человек, опираясь на свои знания, умения и способы ее выполнения.

Наиболее точные толкования этих понятий, с нашей точки зрения, даются А. В. Хуторским [10]. Приведем их характеристику.

*Компетентность* — совокупность личностных качеств учащегося (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей), обусловленных опытом его деятельности в определенной социальной и личностно значимой сфере.

*Компетенция* — отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке учащегося, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность — владение, обладание обучаемым соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

А. А. Черемисина в работе «Формирование правовой компетентности старших школьников» рассматривает компетентность как «устойчивую способность человека к деятельности со знанием дела, которая складывается из глубокого понимания сущности выполняемых задач и разрешаемых проблем, хорошего знания и опыта, имеющегося в данной области, активного овладения его лучшими достижениями, умениями выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени, чувства ответственности за достигнутые результаты» [11].

Английский психолог Дж. Равен определяет компетентность как специфическую способность эффективного выполнения конкретных действий в предметной области, включая узкопредметные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, понимание ответственности за свои действия.

Н. Г. Милованова отмечает, что компетентность представляет собой личностную характеристику, свидетельствующую о том, что индивид не просто информирован и умеет применять эту информацию, но и использует ее в качестве основы для принятия собственного решения [12].

И. А. Зимняя трактует «компетентность» как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека [6].

Под компетенциями А. С. Белкин понимает совокупность тех социальных функций и полномочий, которыми обладает человек при реализации социально значимых прав и обязанностей члена общества, социальной группы, коллектива [9].

Несмотря на то, что многие исследователи активно используют понятие «компетенция», тем не менее, практически каждый из них трактует это понятие по-своему.

Подводя итог, можно отметить, что общим для понятий «компетенция» и «компетентность» выступает деятельность, которая опирается на сочетание знаний, умений и опыта в соответствующей сфере профессиональной, творческой, политической, экономической, педагогической или иной деятельности.

Компетенция является сферой отношений, существующих между знанием и действием в человеческой практике. Без знаний нет компетенции, но не всякое знание и не во всякой ситуации проявляет себя как компетенция.

Компетенции не отрицают знаний, умений и навыков, но принципиально от них отличаются. От знаний они отличаются тем, что существуют в виде деятельности (знания в действии), а не только информацией о ней. Отличия компетенций от умений — в применении в решении различного рода задач. От навыков компетенции отличаются тем, что они осознаны, а не автоматизированы, что позволяет человеку действовать не только в привычной, но и в новой, нестандартной обстановке (О. М. Бобиенко).

Итак, по проблеме соотношений понятий «компетентность» и «компетенции» выделяются две позиции: 1) данные термины трактуются как синонимы; 2) обозначенные понятия разводятся по разным основаниям.

Наиболее часто встречается позиция, при которой основанием разведения понятий «компетентность» и «компетенции» служит их родовая и видовая сущность. В этом случае под компетентностью понимается характеристика личности, которая означает обладание совокупностью компетенций, представляющих собой составляющие компетентности специалиста. Такое понимание не обозначает принципиальных различий в содержании понятий «компетентность» и «компетенции». Включение в компетентность различного количества компетенций, связанных или не связанных между собой, затрудняет целеполагание, проектирование образовательного процесса по формированию компетентности студента вуза.

Понятие «компетентность» по сравнению с «компетенцией» гораздо шире. По мнению И. А. Зимней, компетенция — это программа, потенциал, на основе которого развивается компетентность [1].

Таким образом, понятия «компетентность» и «компетенции» являются характеристиками одних и тех же профессионально-личностных качеств

выпускника вуза, определяющих успех его профессиональной деятельности. Различие этих понятий заключается в том, что «компетенции» — это потенциальная характеристика личности, а «компетентность» — проявленная в ситуации реальной профессиональной деятельности.

Анализируя работы ученых о сущности понятий «компетенция» и «компетентность», нами обобщены полученные знания и за основу определения компетенции принята следующая трактовка этого понятия. Компетенция — это функциональное знание, умение, навык и опыт, обеспечивающие успешное выполнение определенной деятельности.

Неоднозначны и позиции авторов работ, посвященных исследованию структуры компетентности и компетенций. Различают множество видов компетентностей. В частности, Дж. Равен выделяет 37 их видов [7].

А. К. Маркова структурирует педагогическую компетентность со стороны процесса (педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность учителя) и результата педагогической деятельности — обученность и воспитанность учащихся. В структуре профессиональной компетентности учителя она выделяет четыре вида компетентности: профессиональные (объективно необходимые) психологические и педагогические знания; профессиональные (объективно необходимые) педагогические умения; профессиональные психологические позиции, установки учителя, требуемые от него профессией; личностные особенности, обеспечивающие овладение учителем профессиональными знаниями и умениями [13]. В более поздних работах А. К. Маркова выделяет также специальную, социальную, личностную и индивидуальные виды профессиональной компетенции. Представляется важным учитывать эту позицию и рассматривать в структуре компетентности такие элементы, как внутренние средства деятельности, мотивы, знания, умения, навыки, учитывать процессуальные и результативные показатели деятельности.

Н. В. Кузьмина выделяет пять видов компетентности (специальная и профессиональная компетентность преподаваемой дисциплины, методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений учащихся, социально-психологическая компетентность в области процессов общения, дифференциально-психологическая компетентность в области мотивов, способностей учащихся, аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности) [14].

Компетенции, проявляющиеся во всех сферах жизнедеятельности человека, получили название ключевых или базовых компетенций. Современный специалист должен обладать определенным кругом компетенций, как ключевых (базовых), так и профессиональных.

Согласно утверждению, принятому в рамках Болонского процесса, «каждая компетенция выпускника должна обеспечиваться набором учебных дисциплин и практик, объединенных в соответствующие модули, а содержание модулей — полностью соответствовать уровню приобретаемых компетенций. К выявлению общих и специальных компетенций наряду с академическим сообществом будут привлекаться работодатели и выпускники последних лет. В результате система образования сможет более оперативно реагировать на запросы рынка труда и будет придавать гораздо большее значение перспективам трудоустройства своих выпускников» [15].

Компетентностный подход к подготовке будущих специалистов заключается в формировании и развитии у студентов набора ключевых компетенций, которые определяют их успешную адаптацию в обществе. Ключевые компетенции позволяют человеку общаться в коллективе, понимать суть конкретных событий и явлений, принимать решения в зависимости от существующей ситуации и для достижения поставленной цели. Иными словами, ключевые компетенции помимо сугубо профессиональных знаний и умений, включают в себя такие качества, как инициатива, сотрудничество, коммуникативность, способность к жизни и работе в группе, умение оценивать и анализировать возникающие проблемы, использовать полученную информацию и принимать наиболее оптимальные решения.

М. Б. Стрюков считает, что «ключевыми компетенциями можно считать такие, которыми должен обладать каждый член общества и которые можно применять в самых различных ситуациях. Ключевые компетенции не связаны с конкретным рабочим местом, они основываются на свойствах конкретной личности. В трудовой жизни их считают компетенциями сотрудника, выходящими за профессиональные рамки. Благодаря им, сотрудник в состоянии свои профессиональные и общие знания творчески соотносить с постоянно меняющимися профессиональными ситуациями в совместной работе с другими членами общества» [16].

Социально-личностные, экономические, организационно-управленческие, общенаучные и общетехнические компетенции служат фундаментом, обеспечивают выпускнику среднего и высшего профессионального образования мобильность на рынке труда и готовность к продолжению обучения в сфере высшего или дополнительного образования.

Ф. Бендер, выделяя наиболее значимые для человека компетенции, останавливается на профессиональной, социальной и специальной компетенциях. Каждая из них рассматривается автором как базовая компетенция, присущая только определенной сфере деятельности; при этом, он выделяет и общие базовые компетенции, применение которых характерно для любых сфер жизнедеятельности человека [17].

Многие авторы к ключевым компетенциям относят различные характеристики деятельности человека. Так, академик РАО А. М. Новиков к базисным квалификациям относит: владение «сквозными» умениями — работа на компьютерах; пользование базами и банками данных; знание и понимание экологии, экономики и бизнеса; финансовые знания; коммерческая смекалка; умение трансфера технологий (переноса технологий из одних областей в другие); навыки маркетинга и сбыта; правовые знания; знание патентно-лицензионной сферы; умение защиты интеллектуальной собственности; знание нормативных условий функционирования предприятий различных форм собственности; умение презентации технологий и продукции; знание иностранных языков; санитарно-медицинские знания; знание принципов обеспечения безопасности жизнедеятельности»; знание принципов существования в условиях конкуренции и возможной безработицы; психологическая готовность к смене профессии и сферы деятельности и т. д.

Анализ литературы, позволил выделить два подхода к пониманию ключевых компетенций. Ряд исследователей (В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, Б. Оскарссон, А. Шелтон) ключевые компетенции рассматривают как качества личности, которые важны для осуществления деятельности в любой профессиональной сфере. Другие (А. М. Новиков) говорят о них как о «сквозных» знаниях и умениях, необходимых в любой профессиональной деятельности, в различных видах работы. Другими словами, первые делают акцент на личностных свойствах, а вторые — на знаниях и умениях, обладающих свойством широкого переноса.

Согласно иерархии компетенций, А. В. Хуторской выделяет три уровня компетенций [10]:

1) ключевые компетенции — относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

2) общепредметные компетенции — относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

3) предметные компетенции — частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

Понятие «компетенция» выступает в качестве центрального понятия модернизации содержания образования в системе высшего образования, так как объединяет в себе интеллектуальную и навыковую составляющие результата образования, интегрирует близкородственные знания и умения, относящиеся к широким сферам культуры и деятельности (Е. В. Арцишевская, Э. Ф. Зеер, М. К. Кабардов, Ю. А. Тихомиров, С. Е. Шишов, А. В. Хуторской и др.).

Компетенция проявляется в готовности (мотивации и личностных качествах) выпускника применять знания, умения и опыт для успешной профессиональной или иной деятельности при наличии проблемы и ресурсов.

Компетенции широкого спектра использования, обладающие определенной универсальностью, получили название ключевых или универсальных. Они определяют реализацию специальных компетентностей и конкретных компетенций. Компетентный специалист должен обладать не только ключевыми, но и профессиональными компетенциями.

Толковый словарь русского языка дает определение термина профессиональная компетентность (*professional competence*) (от лат. *professio* — официально-указанное занятие, профессия; *competentia* — согласованность частей целого; *competo* — совпадать, соответствовать, подходить, согласовываться, быть годным, способным) [18].

Профессиональная компетентность в понимании В. А. Сластенина — это единство теоретической и практической готовности и способности личности осуществлять профессиональную деятельность [19].

Профессиональная компетенция начинает формироваться с процесса обучения в средних профессиональных или высших учебных заведениях, и этот процесс продолжается на протяжении всей профессиональной деятельности специалиста.

Профессиональные компетенции (базовые) — это готовность и способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также самооценивать результаты своей деятельности. В группу профессиональных компетенций включены те компетенции, которые являются базовыми для всех выпускников вуза по образовательному направлению и профильные в соответствии с конкретным профессионально-образовательным профилем выпускника.

В системе высшего образования принята лекционно-семинарская система обучения (модификация классно-урочной), в основе которой заложен предметный подход к содержанию обучения. Компетенции будущего бакалавра могут формироваться как отдельной дисциплиной, так и совокупностью дисциплин. При изучении отдельной дисциплины в последнем случае формируются элементы компетенций.

### Литература

1. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. для вузов. — 2-е изд., испр., доп. и перераб. — М. : Логос, 2007. — 384 с.
2. Новейший словарь иностранных слов и выражений [Текст]. — Мн. : Харвест ; М. : ЯСТ, 2001. — 976 с.

3. Скаун, В. А. Организация и методика профессионального обучения [Текст] : учеб. пособие. — М. : ФОРУМ ; ИНФРА-М, 2007. — 337 с.
4. Безрукова, В. С. Педагогика [Текст]. — Екатеринбург : Изд-во Свердлов. инж.-пед. ин-та, 1993. — 212 с.
5. Зеер, Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности [Текст]. — Екатеринбург, 2002. — 126 с.
6. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». — <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>.
7. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы [Текст] / пер. с англ. — М. : Когнито-Центр, 1999. — 268 с.
8. Шепель, В. М. Человеческая сущность управления (идеология управленческой деятельности) [Текст] // Народное образование. — 2000. — № 9. — С. 41—50.
9. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст]. — Челябинск, 2004. — 135 с.
10. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». — <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
11. Черемисина, А. А. Формирование правовой компетентности старших школьников [Текст] : дис. канд. пед. наук. — М., 2003. — 161 с.
12. Милованова, Н. Г. Модернизация российского образования в вопросах и ответах [Текст]. — Тюмень : Вектор Бук, 2002. — С. 25—26.
13. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст]. — М. : Междунар. гуманитар. фонд «Знание», 1996. — 308 с.
14. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст]. — М. : Высш. шк., 1990. — 117 с.
15. Болонский процесс Компетентностный подход [Электронный ресурс] // <http://www.socio.msu.ru/?s=main&p=bologne&t=03>.
16. Стрюков, М. Б. Компетентностный подход в подготовке специалиста по информационной безопасности в ГОУ СПО РКСи [Электронный ресурс] // [http://www.ksi.ru/rksi/comp\\_pod](http://www.ksi.ru/rksi/comp_pod).
17. Бендер, Ф. Технологии управления персоналом в России. Опыт профессионалов [Текст]. — М. : HRC. Кадровый клуб, 2001. — С. 37—58.
18. Ожегов, С. И., Шведова, Н. Ю. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] // <http://www.classes.ru/all-russian/russian-dictionary-Ozhegov.htm>.
19. Слостенин, В. А. Психология и педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М. : Академия, 2008. — 477 с.



О. Н. ЯРЫГИН

От «competence» до «компетентности»:  
эволюция основных терминов компетентностного подхода

Человек компетентный — это тот,  
кто заблуждается по всем правилам.

*П. Валери*

Широкое распространение компетентностного подхода в образовании и управлении человеческими ресурсами породило не только новые взгляды на цели и методы системы высшего образования, но и непрекращающиеся споры о соотношении базовых понятий «компетентность» и «компетенция» в образовательной сфере, сфере управления персоналом и других профессиональных областях.

Отметим существующие проблемы с терминологией компетентностного подхода.

*1. Компетентностный подход пришел в нашу образовательную сферу из мировой образовательной и психологической теории и практики, направленных на развитие человеческих ресурсов (Human Resources — HR), и поэтому используемая терминология несет на себе следы удачных или неудачных, а порой и ошибочных, переводов слов 'competency' и 'competence', использованных в работах англоязычных авторов.*

Источниками неоднозначности таких переводов служат не только технические ошибки и различие в нюансах толкования и использования этих слов в английском (американском и британском) языке, но и различие в трактовке компетентностного подхода в американской и европейской психологии и педагогике. Там же, где допускается небрежность в определениях терминов, как правило, возникают противоречия, порождающие бесполезные споры, не приближающие к истине, но затрудняющие движение к ней. Ф. Цивелли в своей работе, посвященной «новым компетентностям в развивающемся мире», выделил основные три подхода к пониманию компетентности. Американские исследователи связывают компетентность с поведенческими характеристиками человека, обуславливающими его эффективную деятельность в определенных областях. Европейский подход связывает компетентность со способностями, мотивацией, личностными чертами, приобретенными знаниями и системой ценностей. Подход, распространенный в Англии определяет компетент-



ность как соответствие результатов деятельности индивида сложившимся стандартам [1]. Парадоксальная и тревожная общая черта указанных подходов выражается словами «люди все менее и менее важны ввиду того, что очень важны их компетентности» [там же, с. 226]. При этом Ф. Цивелли касается в основном менеджмента человеческих ресурсов. Различие в понимании терминов в педагогических исследованиях будет рассмотрено ниже.

II. В английском языке речь идет о нюансах значений слов 'competency' — 'competence', понимаемых почти синонимически, в то время как в русском языке слова «компетентность» и «компетенция» суть различные понятия. Уже приняв на вооружение термины «компетенция» и «компетентность» как инструменты педагогических исследований и работы, приходится продолжать уточнение смысла этих терминов и их взаимосвязи с близкими по смыслу и назначению понятиями.

III. Слова «компетентность» и «компетенция» давно включены в словари русского языка, имеют широкое хождение в повседневном использовании. Поэтому их применение в качестве терминов не должно противоречить принятому словоупотреблению.

Словарь русского языка дает следующее толкование: «КОМПЕТЕНЦИЯ, -и, ж. (книжн.) 1. Круг вопросов, в которых кто-н. хорошо осведомлен. 2. Круг чьих-н. полномочий, прав. Компетенция суда. Дело входит в чью-н. компетенцию» [2]. Слово компетентность в словаре встречается лишь как существительное, образованное от компетентный.

В учебнике «Профессиональная педагогика» связываются понятия «компетентность» и «квалификация»: «Квалификация — степень и вид профессиональной обученности работника, наличие у него знаний, навыков и умений, необходимых для выполнения им определенной работы. ... Существенными признаками квалификации (компетентности) является уровень, определяемый комбинацией следующих критериев: (1) уровень усвоения знаний и умений (качество знаний и умений); (2) диапазон и широта знаний и умений; (3) способности выполнять специальные задания; способность рационально организовать и планировать свою работу; (4) способность использовать знания в нестандартных ситуациях (быстро адаптироваться при изменении техники, технологии организации и условий труда). ... Компетентность — общий оценочный термин, обозначающий способность к деятельности «со знанием дела». Обычно применяется к лицам социально-профессионального статуса, характеризуя меру соответствия их понимания, знаний и умений реальному уровню сложности выполняемых ими задач и разрешаемых проблем» [3].

Таким образом, можно сформулировать следующее понимание: *компетентность* есть обладание методом и средствами для решения определенного класса проблем, знание и способность выполнения действий (в том числе и принятия решения о применении и трансформации тех или иных средств), готовность и стремление к решению возникающих проблем, входящих в *компетенцию* решающего.

Отметим особенности рассматриваемых понятий, следующие из данного определения.

Компетентность		Компетенция
<i>Синтетична и деєнаправлена</i> (действительно-ориентирована, по Ж. Делору)		<i>Ограничительна</i> , она отделяет область применения компетентности от области прочих проблем и включает критерии, по которым определяется достижение и качество решения; представляет собой организационные или правовые рамки той или иной деятельности
<i>Мотивирована</i> , ввиду того что	→	Определяет знание о <i>целях</i> деятельности и о <i>критериях</i> достижения этих целей
<i>Неопределима</i> без задания ее компетенции	→	В рамках одной компетенции могут определяться несколько различных компетентностей
Формируется в процессе того или иного вида <i>обучения</i> и проявляется в целенаправленной <i>деятельности</i> , <i>саморазвиваясь</i> при этом		<i>Задається</i> <i>извне</i> по отношению к индивиду и может, с одной стороны, <i>ограничивать</i> возможность проявления компетентности, а с другой, <i>мотивировать</i> индивида к развитию компетентности
В значительной части <i>мобильна</i> по отношению к компетенциям, во-первых, <i>при переносе</i> с одной компетенции на другую компетенцию, а во-вторых, <i>при расширении компетенции</i> , как следствии развития компетентности	→	Может <i>расширяться работодателем</i> вследствие развития компетентности исполнителя (роста квалификации)
Является предметом исследования <i>психологов и педагогов</i>		Определяется работодателем и является объектом исследования <i>менеджмента человеческих ресурсов</i>

Важно отметить, что *компетентность* не может быть определена без определения ее *компетенции*. Таким образом, компетентность пред-

ставляет собой единство компетенции, целей, мотивации и способов преобразования реальности.

В рамках компетентностного подхода термин «компетентность» используется для описания конечного результата обучения, который приобретает все большую ориентацию на приобретение знаний типа «знаю, как» в отличие от ранее принятого ориентира в педагогике — «знаю, что».

Здесь важно заметить, что сами словосочетания «знаю, что» ('know what') и «знаю, как» ('know how') для обозначения различных типов знания введены в работе английского философа Р. Райла «Понятие сознания», и британскими исследователями «знаю, как» понимается как компетентность ('competence'), т. е. мотивированная и обоснованная способность к осуществлению деятельности. Традиционные ссылки российских исследователей на определение компетентности, данное в статье В. де Ландшьеера «Концепция “минимальной компетентности”»: «Компетентность в широком смысле может быть определена как углубленное знание предмета или освоенное умение» [4], сегодня вряд ли могут считаться достаточными, но они показывают понимание того, что корни компетентности в «знаниях/умениях/навыках». При этом следует отметить, что уже в указанной работе компетентность представляется автором значительно шире. В. де Ландшьеер приводит слова Р. Дж. Спейди: «Знания, умения и понятия — важные компоненты успеха во всех жизненных ролях, но они его не обеспечивают. Успех зависит также в неменьшей мере от установок, ценностей, чувств, надежд, мотивации, самостоятельности, сотрудничества, усердия и интуиции людей».

Как можно видеть, при становлении компетентностного подхода в российской педагогике произошла некоторая эволюция основных терминов, в результате которой оказалась потерянной определенность обозначаемых понятий.

Отметим при этом, что трактовка термина зависит от области и контекста его применения, хотя обозначающее его слово остается тем же. В рассматриваемом случае слова «компетентность» или «компетенция» берутся готовыми в современном русском языке, а не конструируются специально как, например, слова «синхрофазатрон», «дисковод», «копи-паст» и многие другие. Поэтому имеющаяся семантика этих слов не может быть отделена от их использования, если не ставится цели усложнить или вовсе запутать понимание термина.

Попытаемся выяснить взаимосвязь двух входов и двух выходов системы взаимодействующих понятий представляющей компетентностный подход (рис. 1).



Рис. 1. «Черный ящик» взаимосвязи понятий компетентностного подхода

Для этого потребуется вернуться к истокам компетентностного подхода в американской, европейской и российской образовательной теории и практике. Например, в работе И. А. Зимней [5] пишется: «ориентированное на компетенции образование (образование, основанное на компетенциях: *competence-based-education* — *CBE*) формировалось в 70-х годах в Америке в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 г. понятия «компетенция» применительно к теории языка, трансформационной грамматике». Как видим, уже в этом фрагменте слово «competence» предлагается понимать как «компетенция», хотя у Хомского речь идет о «лингвистической компетентности» (*linguistic competence*), как о *способности* использовать язык. Далее в [5] дается ссылка на еще более раннюю работу Р. Уайта: «В то же время в работе Р. Уайта “*Motivation reconsidered: the concept of competence*” (1959) категория компетенции содержательно наполняется собственно личностными составляющими, включая мотивацию». В указанной статье действительно показано, что теории мотивации, построенные на первичных потребностях, не могут объяснить игрового и исследовательского поведения, и новое *мотивационное понятие «компетентности»* (*‘competence’*) вводится Р. Уайтом как *способность к эффективному взаимодействию с внешней средой*. «Пока животному или ребенку неизвестна цель, представляется существующей внутренняя потребность во взаимодействии с окружением, из которой возникает удовлетворение («ощущение эффективности»)» [6]. Приведенный пример показывает, что термин «компетенция» получен по созвучию, т. е. является тем, что филологи называют «ложный друг переводчика», а по смыслу описываемого понятия требуется термин «компетентность».

В психологии и области развития человеческих способностей принято вести историю термина «компетентность» (*‘competence’*) от статьи Д. Макклелланда «Тестирование компетентности, а не интеллектуальности» [7], в которой было показано, что для правильного отбора персонала недостаточно тестов умственных способностей, так как высокие интеллектуальные показатели не обеспечивают высоких показателей

в практической деятельности. И, хотя позже статья была подвергнута обоснованной критике в работе «Пересмотр тестирования компетентности, а не интеллектуальности» [8], обе статьи послужили утверждению нового направления в оценке качеств людей в самых разных областях деятельности. Общим для всех истоков компетентностного подхода было то, что в новое понятие включалась мотивация как связующее качество, необходимое для реализации прочих потенциальных способностей личности.

Один из основоположников компетентностного подхода в британском образовании Дж. Равен приводит такие примеры *компетентностей*: «Необычной в этом подходе была направленность забот и усилий преподавателя. В отличие от большинства своих коллег, учительница, которая вела этот класс, не была сверх меры озабочена выполнением программы (и по содержанию, и по срокам). Вместо этого ее внимание было сосредоточено на компетентностях, которые учащиеся могли приобрести, выполняя ту или иную работу. Эти *компетентности* включали стандартные школьные навыки: чтение, письмо, орфографию и счет. Но при этом они включали также поиск информации, необходимой для достижения цели (такую информацию приходилось добывать в процессе непосредственного наблюдения или общения с людьми чаще, чем путем чтения книг), изобретательность, умение убеждать, руководить (лидерство) и др. » [9]. Из приведенных слов видно, что, во-первых, сам термин ‘competence’ у Дж. Равена соответствует «компетентности», а во-вторых, даже на самом начальном уровне, охватывает новые компоненты, не входящие в объем понятия «умение, которому научают».

Обратим внимание и на использование слова ‘competence’ Д. Макклелландом. В русском переводе его книги «Мотивация человека» [10], посвященной исследованию важнейших человеческих потребностей, перевод которой выполнен под научной редакцией доктора психологических наук Е. П. Ильина, показано правильное использование термина «компетентность» в принятом в русском языке смысле этого слова как способность к эффективной деятельности в какой-то заданной сфере. Например, «социальная компетентность», «личностная компетентность», «компетентность как способность».

Что же касается понятия «компетенция», то иногда для его обозначения в англоязычной литературе по менеджменту используется слово ‘competency’, но чаще — словосочетания, означающие сферу деятельности, рамки обязанностей, полномочий (competency framework).

О структурных моделях компетенций и компетентностей подробно пишут авторы «Руководства по компетенциям» С. Уиддет и С. Холлифорд.

В англоязычной аннотации к книге сказано: «...авторы преуспели в демистификации всего обсуждения компетенции (competency), давая простое и практическое руководство, которое будет принято всеми, кому нужно знать больше о ключевой роли, которую компетенции (competencies) играют сегодня в менеджменте. Авторы проводят читателя через все этапы разработки основных рамок компетенции (competency framework)» [11].

Действительно, «модель компетенций (competencies) дает возможность создать такой набор критериев, который непосредственно связывает широкий спектр конкретных видов деятельности с управлением персоналом» [11]. Требования «Руководства» сводятся к следующим пунктам: (1) компетенции должны быть четко определены и структурированы; (2) должна быть описана техника определения компетенций; (3) компетенции должны соответствовать стандартам качества. Здесь важно заметить, что к пониманию *компетенции* как области деятельности ('competency framework') добавляется «набор критериев», по которым оцениваются уровни исполнения, т. е. *компетентности*. В то же время американскими HR-исследователями термин '*competency*' определяется как характеристика работника, которая способствует успешной работе, достижению цели организации и включает знания, навыки и способности, а также ценности, мотивации, инициативу и самоконтроль, т. е. именно то, что в совокупности мы понимаем как *компетентность*.

«Британский» подход ярко продемонстрирован в глубоком анализе взаимосвязи понятий «обучение» и «компетентность» в образовательной сфере, произведенном Л. Холмсом в работе с неожиданным названием «Обеззараживание понятий “обучение” и “компетентность”»: образование и модальности эмерджентной личности» [12]. В этой работе критически рассматриваются доминирующие в настоящее время установки целей высшего образования и развития менеджмента, на которые указывают ключевые термины «обучение» и «компетентности». В таких рамках обучение рассматривается как процесс, уникальный в своем роде, независимо от содержания и контекста; компетентности и им подобные явления рассматриваются как отдельные качества (способности), которые требуются для компетентной работы. Л. Холмс доказывает, что традиционное обучение и наборы компетентностей основаны на неудачном распознавании систематической двусмысленности ключевых понятий, полученных в результате некорректного понимания взаимосвязи между высшим образованием и полем профессиональной деятельности. В частности показано, что педагогическое использование таких терминов относится к оценочным смыслам понятий (как и на каком уровне исполнения), а не к их объ-

яснительному смыслу (что должен делать в рамках *компетенции*). А это, в свою очередь, приводит к разночтениям и неправильному определению целей образования и подготовки специалистов в управлении персоналом.

На основании проведенного анализа автор заключает: «Цель этой статьи не состояла в том, чтобы утверждать, что понятия обучения и компетентности (learning and competence) не имеют определенного значения, но чтобы доказать, что их значения в образовательных контекстах запутаны современными доминирующими формулировками. Их значения были «за-ражены» значениями, которые обычно принадлежали другим областям, другим «языковым играм». *Посредством различения понятий в разных областях, мы можем лучше подготовиться к исследованию того, о чем мы говорим в педагогической практике* (курсив наш. — О. Я.)» [12].

Д. Уинтертон (D. Wintertone) с соавторами прямо указывают на то, что «существует такая путаница и острые обсуждения концепции ‘competence / competency’, что невозможно определить или приписать кому-то последовательную теорию или прийти к определению, способному к приспособлению и примирению всех различных способов использования термина. Эта терминологическая путаница часто отражает смешение различных понятий и непоследовательное использование терминов тем больших, чем более различаются культурные традиции» [13, с. 12].

Таким образом, начав анализ системы «с правой части» (рис. 1), мы пришли к выводу о наличии двух различных толкований не только в русскоязычной терминологии, но и в англоязычной, которая зачастую некритично переносится в наш другой язык и другую культурную традицию упрощенным подходом к переводу научной терминологии.

Подойдем к проблеме со стороны англоязычных терминов. Слова ‘competency’ и ‘competence’ стали различаться в современном употреблении, несмотря на то, что в словарях они продолжают указываться как синонимы, хотя при этом уточняются некоторые нюансы (например, толковый словарь Oxford Advanced Learner’s Dictionary), в то время как российский электронный словарь Lingvo смело ставит знак равенства: competency [ ] = competence.

Обзор работ, связанных с определением компетентности, опубликован голландским исследователем В. Вестера (W. Westera) под симптоматическим названием «Компетентность в образовании: Смещение языков», которое возводит рассматриваемую проблему почти на библейский уровень, т. е. рассматривает состояние взаимопонимания в области компетентностного подхода как катастрофическое. Тем не менее, автор различает использование термина «компетентность» в образовательной



сфере и психологии, где компетентность понимается как «способность субъекта принимать логические решения в идеальных условиях, то есть компетентность в построении суждений выводится из скрытого состояния воздействием внешних факторов» [14] и в сфере развития человеческих ресурсов, где тот же термин используется как «эквивалентный индивидуальным и организационным характеристикам, которые непосредственно связаны с эффективным поведением или работой» [там же].

Подобное различие терминов ‘competence’ (чаще встречающегося в европейской литературе) и ‘competency’ (более присущего американской литературе) выводит и С. Санги (Sanghi), показывая, что термин ‘competence’ используется для обозначения умений и достигнутых стандартов деятельности, в то время как ‘competency’ относится к формируемому поведению.

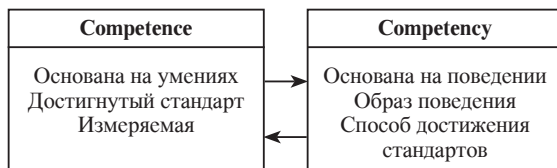


Рис. 2. Взаимосвязь между Competence и Competency

Иными словами, *Competence* описывает то, что люди могут делать, в то время как *Competency* фокусируется на том, как они это делают. Таким образом, видно, что два термина используются для различения результата и процесса реализации компетентности: *компетентное применение умения представляет собой акт компетентного поведения и наоборот*» [15].

Из рассмотренного материала можно сделать основной вывод, что при «переводе» данных терминов следует тщательно анализировать контекст их использования как в языке-источнике, так и в языке-адресате. Необходимо развести понятия ‘competency’ и ‘competence’ при их преобразовании в понятия «компетенция» и «компетентность», т. е. проанализировать их содержание с целью синтеза в компетентностном подходе в образовании и подготовке специалистов, а не смешивать их в одном слове, возникшем как одна из «калек с английского» и ставшем в длинный ряд «калек с английского».

Завершая анализ понятий, попытаемся уточнить наше итоговое представление о «компетентности». Наиболее ясно выразить значение термина или понятия можно с помощью его модели, которая не будет зависеть



от того или иного национального языка, а будет представлена на языке математического моделирования. Таким примером могут служить модели системной динамики, применимые, в том числе, и для описания компетентности. В работе «Типология знаний, навыков и компетентностей: прояснение понятия и прообраза» [13] авторы приводят схему интегрированной модели индивидуального обучения (рис. 3), которая наглядно представляет отличие компетентностного обучения от традиционного обучения, ориентированного на приобретение знаний, и тем самым представляет пример системно-динамического взаимодействия компонентов компетентностного подхода.

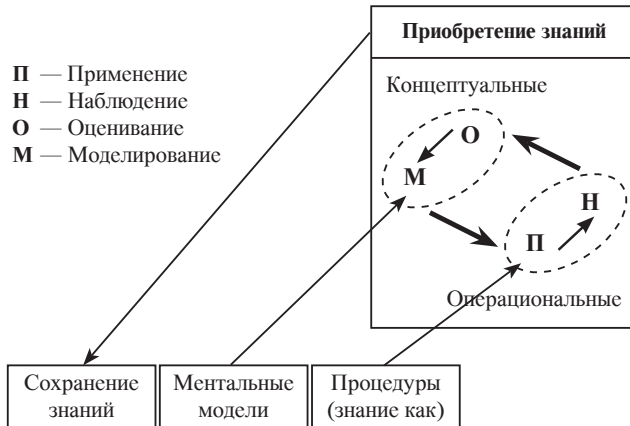


Рис. 3. Интегрированная модель индивидуального обучения

Такая модель показывает переход от индивидуального к организационному обучению, т. е. к концептуальному, вместо когнитивного и поведенческого обучения. Концептуальное обучение происходит через *оценивание* и *моделирование*, с последующими *применением* и *наблюдением*, составляющими операциональное обучение. Концептуально-операциональный цикл обучения описывает процесс приобретения знаний. Модель отражает не линейную причинно-следственную связь, а системно-динамическое взаимодействие между двумя типами обучения. Действительно, концептуальное обучение может предшествовать операционному обучению и наоборот. Рис. 3 иллюстрирует этот процесс обучения, подчеркивая взаимодействие между концептуальным и операционным обучением и демонстрируя то, как они воздействуют на формирование

ментальных моделей и процедур с одной стороны, и подвергаются их воздействию с другой. Представленная системно-динамическая модель обучения раскрывает процесс формирования и развития компетентности как динамического объекта, свойства которого изменяются при взаимодействии с внешней средой.

Попытаемся построить модель, отражающую и структуру и динамику системы, которая представляет то, что мы называем компетентностным подходом (рис. 4). Входами системы являются имеющиеся на данный момент индивидуальные характеристики субъекта, большинство из которых перечислены Дж. Равеном в его списке компетентностей.

Отдельным входом обозначены «Знания», потому что они могут существовать независимо от субъекта. Внешними факторами по отношению к моделируемой системе являются «Цель» и «Ценности». В результате взаимодействия внутренних подсистем возникают эмерджентные свойства, каковыми и являются приобретенная (достигнутая) «компетентность» и определенная (заданная) «компетенция» субъекта.

Обратные связи позволяют «компетентности» постоянно развиваться в процессе ее реализации, а «компетенции» — расширяться или сужаться в зависимости от результатов деятельности субъекта.

Резюмируя приведенные размышления о терминологии компетентностного подхода, можно сказать, что, несмотря на широкое распространение терминов в педагогической литературе и исследованиях, еще не сложилось окончательного строгого понимания «компетентности» и «компетенции», как педагогических понятий и инструментов. Тем не менее, можно уверенно сказать, что эти понятия отражают целостность и интегративную сущность результата образования и обучения на любом уровне.

Особо отметим отличие компетентности от традиционных «знаний-умений-навыков», состоящее в том, что *компетентность* обязательно включает в себя способность и мотивацию к совершенствованию в данной предметной области, как за счет усвоения новых знаний и методов извне, так и за счет формирования новых знаний и методов из опыта проявления данной компетентности *после завершения процесса обучения* [16].

Критерии сформированности компетентности (уровень развития) определяются относительно области ее проявления, т. е. компетенции, представляющей область решаемых проблем, сферу деятельности, круг вмененных обязанностей. Понятие компетентности не ограничивается понятием способности и не сводится только к способностям и мотивациям, но является эмерджентным свойством системы, охватывающей про-

цессы обучения, сферу деятельности и личностные качества человека. Если компетентность и является способностью, то это метаспособность, характеризующаяся стремлением к применению и развитию имеющихся, а также формированию новых способностей и к их саморазвитию.



Рис. 4. Модель, показывающая взаимовлияние и динамику компонентов компетентностного подхода

Таким образом, приходим к взаимосвязанному определению двух базовых понятий компетентностного подхода: *Компетентность есть процесс деенаправленного взаимодействия знаний, способностей и субъектных свойств личности, направленный на достижение целей в пределах и по критериям заданной компетенции.*

## Литература

1. Civelli, F. F. New competencies, new organizations in a developing world [Текст] // *Industrial and Commercial Training*. — 1997. — Vol. 29. — N. 7. — P. 226—229.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст]. — М., 1984.
3. Батышев, С. Я. Профессиональная педагогика [Текст]. — М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. — 512 с.
4. Ландшeer В. Концепция «минимальной компетентности» [Текст] // *Перспективы: вопросы образования*. — 1998. — № 1. — С. 36—38.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования [Электронный ресурс] // *Высшее образование*. — 2003. — № 5. — С. 34—42. — <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758>.
6. White, R. W. Motivation reconsidered: The concept of competence [Текст] // *Psychological Review*. — Vol. 66(5). — Sep. 1959. — P. 297—333.
7. McClelland, D. C. Testing for Competence Rather Than for «Intelligence» [Текст] // *American Psychologist*. — 1973. — Vol. 28. — No 1. — P. 1—14.
8. Barrett, G., Depinet, R. A Reconsideration of Testing for Competence Rather Than for Intelligence [Текст] // *American Psychologist*. — 1991. — Vol. 46. — No 10. — P. 1012—1024.
9. Равен, Д. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст]. — М., 2002. — 396 с.
10. Макклелланд, Д. Мотивация человека [Текст]. — СПб., 2007.
11. Уиддетт, С., Холлифорд, С. Руководство по компетенциям [Текст]. — М. : ГИППО, 2008. — 228 с.
12. Holmes, L. Decontaminating the concepts of «learning» and «competence»: education and modalities of emergent identity [Электронный ресурс] // *Relational Skill & Learning*. — <http://www.re-skill.org.uk/papers/decontaminating.html>.
13. Winterton, J., Delamare-Le Deist, F., Stringfellow, E. Typology of knowledge, skills and competences: clarification of the concept and prototype [Текст] / *Cedefop*, 2006. — 131 pp.
14. Westera, W. Competences in Education: a confusion of tongues [Текст] // *Journal of Curriculum Studies*. — 2001. — 33(1). — P. 75—88.
15. Sanghi, S. The Handbook of Competency Mapping: Understanding, Designing and Implementing Competency Models in Organization [Текст]. — New Delhi, Response Books. — 2007. — 228 p.
16. Ярыгин, А. Н., Ярыгин, О. Н. Дискретная математика как инструмент формирования интеллектуальной компетентности [Текст]. — М. : Изд-во МГУПП, 2011. — 360 с.

## Л. А. БЕЛЯЕВА

### Методологический статус компетентностного подхода

В сентябре 2003 г. Россия официально вступила в Европейскую зону высшего образования, присоединившись к Болонскому соглашению, что предполагает создание условий для интеграции России в мировое образовательное пространство, повышение конкурентоспособности российского образования и привлекательности российского диплома о высшем образовании для молодежи как нашей страны, так и других стран. Отсюда вытекает современная стратегия развития российского образования, представляющая собой его модернизацию под углом вхождения в общеевропейское образовательное пространство, что предполагает определение точек конвергенции и выработку общего понимания цели и результата образования. Так же как в математике для решения задачи с множеством разнообразных дробных чисел необходимо свести их к единому знаменателю, так и в области образования в процессе глобализации появилась необходимость свести разнообразие образовательных систем к единой точке отсчета, в качестве которой и выступает компетентностный подход.

Цель нашей статьи — определить методологическое значение компетентностного подхода для теории и практики образовательной деятельности. В этой связи в первую очередь важно обратить внимание на соотношение понятий «метод» и «подход». *Подход* представляет собой взгляд на интересующий объект с позиций какой-либо науки или отдельной теории, например: с позиций науки — философский подход, педагогический подход, психологический подход; с позиций теории — деятельностный подход, эволюционный подход, системный подход, институциональный подход. Любой теоретический *метод* одновременно является *подходом* к изучению предмета исследования с позиций той теории, свернутым аналогом которой он является, и в этом смысле он представляет собой некоторый набор основополагающих идей или принципов. Например, в основу деятельностного подхода легла теория деятельности. Системный подход соотносится с теорией систем и т. д. Каждый из них имеет свои принципы и свой набор категорий, выполняющих организационные, регулятивные и эвристические функции. Так, например, диалектический метод познания есть свернутая теория диалектики как учения о развитии. Он представляет собой совокупность принципов, на которые исследователь, вооружившись этим методом, имеет возможность сознательно опереться в решении научных и практических задач. Это принципы развития,

противоречия, всеобщей связи и взаимной обусловленности явлений, целостности и другие. Через принципы диалектики просвечивает целая система категорий, раскрывающих противоречивость мира (сущность и явление, содержание и форма, причина и следствие и т. д.), механизмы его развития (противоречия, количественные и качественные изменения, скачки, исторические ступени развития) и все другие категории диалектики выполняют методологическую функцию.

Если рассматривать компетентностный подход с позиций методологической значимости как свернутую до предела теорию, то возникает ряд вопросов: «Какая теория легла в основу компетентностного подхода, каковы его принципы и из какого научного контекста вырастают его категории?»

Анализируя теоретические основания компетентностного подхода, следует отметить, что в большинстве работ речь идет о соотношении и определении категорий «компетенция» и «компетентность», но при этом единого понимания этих проблем к настоящему времени так и не достигнуто. То же самое касается и набора компетенций, необходимых для целевой ориентации образовательной деятельности на разных уровнях системы образования. Безусловно, определение и уточнение понятийного аппарата является важной частью методологической работы, но при этом хотелось бы подчеркнуть, что любой понятийный аппарат любого подхода должен быть погружен в определенный теоретический контекст, в котором он и приобретает большую четкость и определенность, и, следовательно, решение вопроса снова упирается в теоретические основания компетентностного подхода.

В этой связи хотелось бы остановиться на позиции, рассматривающей компетентностный подход как новую парадигму образования, идущую на смену «знаниевой» педагогике. Можно согласиться с парадигмальным характером компетентностного подхода, понимая под парадигмой, согласно Т. Куну, «образец постановки и решения познавательных задач, разделяемый научным сообществом», добавим — и педагогическим сообществом. Однако новая парадигма всегда возникает на основе новых идей, новых представлений и новых теорий. Таким образом, вопрос о теоретических основаниях компетентностного подхода остается открытым.

На наш взгляд, для его решения необходимо обратиться к философским основаниям научной методологии и вести речь не просто о смене парадигм образования, а о более глубоких корнях, связанных с переходом от одной философии образования к другой, новым философским основаниям теоретической и практической деятельности в области образования. Полагаем, что теоретико-методологическим основанием компетентностного подхода служит синтез определенных идей наиболее влиятельных

в современной западной культуре двух философских течений — прагматизма и экзистенциализма.

Их идеи идут на смену философии Просвещения, основополагающие принципы которой очень долго определяли методологию образовательной деятельности, в рамках которой среди всех ценностей во главу угла ставилось научное знание. Философия Просвещения и явилась основой так называемой «знаниевой» педагогики, на защиту которой хотелось бы встать и не согласиться с утверждением, что на смену знаниевой парадигме пришла компетентностная парадигма образования. На наш взгляд, компетентностная парадигма не отменяет знаниевой, а является ее доработкой с учетом реалий и требований сегодняшнего исторического этапа, характерной особенностью которого являются процессы глобализации во всех сферах жизни общества, в том числе и в образовании.

Позитивное отношение к знанию имеет многовековую историю. Среди древних философов можно выделить Сократа, который считал *знание* — *основой добродетели*, и был убежден, что человек поступает плохо только потому, что не знает как поступить хорошо, поэтому он нуждается в обучении. Сократ предложил метод диалога, когда в процессе столкновения различных точек зрения и наводящих вопросов самостоятельно добытое знание превращается в убеждение. В этой связи нельзя не упомянуть и Ф. Бэкона с его знаменитым изречением «*Знание — сила*», осуществившим попытку «великого восстановления наук» и положившим начало методологии как учению о методе научного познания.

В оценке значения знания эпоха Просвещения пошла еще дальше и рассматривала *знание как инструмент и критерий общественного прогресса*, называя предшествующую эпоху средневековья эрой невежества, а наступившую эпоху — эрой разума и просвещения. Данная эпоха совпала с расцветом научной рациональности, принесшей не только теоретические, но и практические результаты, связанные с развитием промышленного производства.

Что касается современного исторического этапа развития общества, то первоначально философы называли его постиндустриальным обществом (Р. Арон, Д. Белл и др.), а в настоящее время все более оперируют понятиями «информационное общество», а также «общество знания», тем самым подчеркивая особое значение информации и информационных технологии в жизни современного общества и современного человека. Поэтому расставание с идеями философии Просвещения и одновременно со «знаниевой» педагогикой, с одной стороны, несколько преждевременно. Однако, с другой стороны — изменившиеся исторические условия

требуют уточнения данной парадигмы, ее дополнения, но, ни в коем случае, не отторжения.

В этой связи следует отметить, что и прагматизм, и экзистенциализм позитивно относятся к знанию. Прагматизм возник на американской почве на рубеже XIX—XX веков (У. Джемс, Д. Дьюи). Особенно следует обратить внимание на философию Д. Дьюи, который известен не только как философ, но и как выдающийся педагог, идеи которого положены в основу американского образования. В своей версии прагматизма, которая получила название философии «инструментализма», он обратил особое внимание на то, что *разносторонние знания* являются важнейшим **инструментом** успеха. При этом функция интеллекта, по Джемсу и Дьюи, состоит не в том, чтобы копировать мир, а в том, чтобы *осуществлять правильное определение целей и выбор средств их достижения*. Они утверждали, что жизнь ставит перед человеком практические проблемы, связанные с вопросами о том, как лучше поступить в конкретном случае, чтобы достичь желаемых результатов. И, достигая желаемого результата, человек утверждает в своей деятельности (опыте) наши ценности (читай — американского образа жизни) [1, с. 59]. При этом формула успеха состоит из следующих компонентов: *знаю — могу — действую — достигаю*. Однако прагматизм из всех видов знания отдаст предпочтение практикоориентированному знанию, носящему технологический, прикладной характер (know how) в ущерб фундаментальному знанию. Сегодня не случайно то же самое отношение к фундаментальному знанию характерно и для российской системы образования.

Экзистенциализм акцентирует свое внимание на идеях свободы и активности человека в выборе самого себя и своего существования (экзистенции). Человек — это существо «толкующее и понимающее свое бытие» (М. Хайдеггер). Человек — это «свобода, или его нет вовсе», он является «реализацией своего собственного проекта» (Ж. П. Сартр) [2, с. 29]. На этой философской базе возникла теория самореализации (самоактуализации) личности, являющаяся центральным содержанием также опирающейся на экзистенциализм гуманистической психологии, в рамках которой самореализация понимается как желание человека стать тем, чем он должен быть, как стремление осуществить, выразить себя, актуализировать все возможности, заложенные в человеке.

По мнению видного представителя гуманистической психологии А. Маслоу, самоактуализирующаяся личность, в отличие от среднего человека, обладает рядом качеств, которые позволяют ей максимально полно развить и реализовать свои способности. Перечисляя эти качества, автор подчеркивает, что самоактуализирующиеся личности *ориентированы на*



*достижения*, им свойственна сильная увлеченность своей работой. Такие люди не боятся непонятного, нового, они идут им навстречу [3, с. 190—212]. Таким образом, мы видим, что упор на *достижение целей и результатов* характерен и для философии экзистенциализма, при этом акцентируется внимание на самостоятельности, самомотивированной активности человека, направленной на достижения. Отсюда и технология портфолио, нацеленная на документирование результатов достижений учащегося.

Все сказанное позволяет сделать вывод, что компетентностный подход имеет в своей основе экстраполяцию идей философии прагматизма и философии экзистенциализма на сферу образования. При этом он выполняет ряд методологических функций, являясь методом моделирования цели образования, методом измерения его результатов и методом их сравнения и оценки.

Прежде всего, хотелось бы остановиться на положении о том, что компетентностный подход является методом моделирования цели образования. Это положение обосновывают и разделяют многие авторы [см.: 4, 5]. Однако в этой связи нельзя не отметить, что универсальное педагогическое целеполагание является сложной проблемой для педагогики, оно всегда связано с поиском образовательного идеала, т. е. таким представлением о человеке, которое могло бы послужить ориентиром педагогической деятельности, теоретическим обоснованием выработки и постановки ее целей. Поиски таких моделей и в философии, и в психологии ведутся уже на протяжении многих десятилетий, однако к настоящему времени они еще далеки от своего завершения. Уже древнегреческая философия выдвинула идеал всесторонне и гармонически развитого человека, на который опиралась многовековая педагогическая практика, в том числе и советская педагогика. Именно в советский период совместными усилиями философов, психологов и педагогов делались попытки различных интерпретаций всесторонности и гармоничности человека, разрабатывалась определенная система видов воспитания и образования, соответствующая этому идеалу. В качестве одного из таких подходов был использован деятельностный подход к построению целостной модели человека. В его основе лежит признание деятельностной сущности человека, рассмотрение *личности как персонифицированной деятельности* (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анциферова, Г. С. Батищев, Л. П. Буюева, М. С. Каган, И. С. Кон, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.).

С позиций этого подхода определялись те виды деятельности, которыми личность должна овладеть, а также знания, умения, навыки, необходимые для ее выполнения. Однако в рамках деятельностной интерпретации личности можно встретить различные ее описания. Так, например,

М. С. Каган, выделяя пять основных видов человеческой деятельности, считает, что человек как субъект деятельности должен обладать «пятимерной структурой». Соответственно этому *личность понимается как единство пяти потенциалов*: гносеологического (познавательная деятельность), аксиологического (ценностно-ориентационная деятельность), творческого, коммуникативного и художественного. В психологии *личность рассматривается как субъект труда, познания и общения*. Иногда добавляется игровая деятельность в силу ее особой важности для личностного развития в детском возрасте.

К деятельностному основанию моделирования целей образования при- мыкает и *ролевая теория личности*, которая возникла на Западе и на- шла отражение в трудах Т. Сарбина, И. Ридинга, В. Мезона, Т. Парсонса, Д. Мида, С. Стетцеля и др. В нашей философской литературе 1970-х го- дов можно встретить неоднозначные оценки этой теории. Одни авторы отвергали ее на том основании, что она фиксирует внимание лишь на внешней стороне личности и не дает возможности проникнуть в ее сущ- ность. Другие отнеслись к ней положительно, увидев в ней возможность описания личности на социологическом уровне анализа.

Следующий шаг в развитии теоретических представлений о челове- ке, личности был связан с поиском таких моделей личности, которые бы не только отражали деятельность, выполняемую ею, но и источники, регуляторы деятельности, представленные в ее внутренней структуре. Это привело к возникновению целого направления в психологии и фило- софии, исследующего потребности личности, результатом чего явилось создание *потребностно-мотивационных моделей личности*. Примером таких моделей могут служить модели, предложенные П. В. Симоно- вым и К. К. Платоновым.

В качестве еще одного теоретического основания моделирования лич- ности был использован *ценностный подход*. В. А. Ядов и другие ученые выдвинули понимание личности как системы ценностных ориентации, которые характеризуют направленность личности и позволяют отли- чить нравственную личность от безнравственной, духовную от бездухов- ной. Опираясь на эмпирические исследования зарубежных авторов, они предложили трехслойную структуру ценностных ориентаций, включаю- щую в себя мыслительные, эмоциональные и поведенческие элементы. Это направление в исследованиях внутренней структуры личности до- вольно долго не получало должного развития, в результате чего недооце- нивалось значение *ценностных ориентаций* как важнейших характери- стик личности [см.: 6, с. 86—93].

Из приведенного выше анализа подходов к моделированию цели образования следует, что компетентностный подход по своей сути близок к деятельностному подходу. С позиций компетентностного подхода цель образовательной деятельности определяется как совокупность компетенций, которыми должны овладеть учащиеся в процессе обучения и воспитания. При этом разведение понятий «компетенция» и «компетентность» видится нами в контексте теории деятельности, ее конституирующих элементов: цель и результат. *Компетенции* — это требования к личности обучающегося, выраженные в целях и стандартах образования на разных его уровнях и направлениях подготовки. *Компетентность* же — это результат овладения компетенциями, выражающийся в способности учащегося, выпускника решать личностные, социальные и профессиональные задачи на адекватном уровне.

Что касается компетентностного подхода как метода измерения, сравнения и оценки результатов образования, то здесь возникает ряд трудностей. Если за единицу измерения принимается компетентность, то каков инструментарий ее измерения, какими приборами осуществлять текущий и итоговый контроль формирования компетентности. Например, в ФГОС ВПО по направлению подготовки 030300 — «Психология» (бакалавр) сказано, что выпускник должен овладеть рядом компетенций, т. е. «способностью и готовностью» к: «владению культурой научного мышления, обобщением, анализом и синтезом фактов и теоретических положений (ОК-3)». Или другой пример: выпускник должен владеть: «умением критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбирать средства развития достоинств и устранения недостатков (ОК-7)» — ФГОС ВПО по направлению подготовки 040100 — «Социология» (бакалавр). Как это можно измерить и как это можно сравнить? Вольно или невольно мы снова возвращаемся к многократно и напрасно раскритикованному «ЗУНам». Это основа основ, и без них невозможны никакие компетенции. Владение компетенциями необходимо предполагает наличие знаний, умений, навыков, но кроме этого наличие ценностных ориентаций, синтезированных в мировоззрении как единстве знаний, убеждений, целей и ценностей (норм и образцов). Все это необходимо человеку для того, чтобы уметь применить в жизни для решения проблем, т. е. уметь определить цель, выбрать средства и проявить активность в ее достижении. Основанием любой компетентности являются научные знания — это аксиома, не требующая доказательств. Другое дело, какие знания предпочесть, будут ли это фундаментальные знания или прагматические. И здесь нужен диалектический подход. Нельзя отказываться от фундаментализма в образовании в угоду прагматизму. Нет ничего лучше хо-

рошей теории, ибо она освещает путь практике, а метод проб и ошибок уместен только тогда, когда теории нечего сказать практике.

Определяя парадигму современного образования, необходимо подчеркнуть, что знания остаются важнейшим ее компонентом. Однако своеобразие современной парадигмы образования состоит в том, что акценты переносятся на ценностно-ориентационный компонент, связанный с самостоятельностью в выборе ценностей, лежащих в основе самореализации личности, и прагматический компонент, нацеленный на развитие способностей действовать и достигать поставленных целей. Сегодня необходим не просто человек **знающий** (*познавательный компонент*), но и человек **понимающий**, способный к самопроектированию и самореализации, самостоятельному выбору ценностей и смыслов своего существования (*аксиологический компонент*), а также человек **компетентный**, умеющий применить свои знания и ценности для решения личностных, социальных и профессиональных задач (*прагматический компонент*). Поэтому и парадигмой современного образования должно стать **образование для личностного развития на основе самомотивации и самопроектирования с опорой на ценности и смыслы, приобретшие личностную значимость**. При этом компетентностный подход как метод измерения, сравнения и оценки результатов образования должен опираться на параметры образованности современного человека, которые можно представить в виде ступенчатой пирамиды. Ее ступенями являются знания, умения, навыки, ценностные ориентации, а вершину пирамиды составляют компетенции, овладение которыми возможно лишь после прохождения всех предыдущих ступеней. Поэтому и реализация методологических функций компетентностного подхода как средства измерения, сравнения и оценки результатов образования предполагает следование перечисленным параметрам образованности выпускника той или иной образовательной программы.

### Литература

1. Dewey, J. Democracy and Education [Текст]. — N. Y., 1934.
2. Сартр, Ж.-П. Экзистенциализм — это гуманизм [Текст]. — М., 1953.
3. Маслоу, А. Г. Мотивация и личность [Текст]. — СПб.: Евразия, 1999.
4. Болотов, В. А., Сериков, В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] // Педагогика. — № 10. — 2003.
5. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст]. — М., 2004.
6. Беляева, Л. А. Антропологическое измерение педагогической деятельности [Текст] // Философия воспитания как основа педагогической деятельности. — Гл. 3. — Екатеринбург, 1993.

## **В. Л. БЕНИН, О. В. ФРОЛОВ**

### **Культурная составляющая компетентностного подхода**

В последнее десятилетие переход российского образования на позиции компетентностного подхода приобрел императивный характер. Он законодательно закреплён «Федеральной целевой программой развития образования на 2011—2015 гг.» и Федеральными государственными образовательными стандартами. При этом мало кто обращает внимание на то, что в современном образовании, тяготеющем к некоей всеобщности, назревает конфликт между процессами формирования образованной личности и развитием стандартизированной мировой системы образования. Обучение, основанное на компетентностном подходе, все очевиднее приводит к феномену маргинализации. Мы уже отмечали, что основная задача реализации названного подхода состоит в том, чтобы создать социально-мобильного специалиста, способного достаточно легко передвигаться как в горизонтальной, так и в вертикальной общественной системе страт. Апологетами всеобщей «компетенциализации» утверждается, что лишь в условиях рыночной экономики создается возможность для реализации сущностных сил человека, что современная рыночная система дает толчок для проявления и развития индивидуальности. Человек получает возможность стать «конкурентоспособной личностью».

В этой логике «компетентный» означает «конкурентоспособный». Конкурентоспособный — значит «успешно проданный». Следовательно, чтобы быть успешно проданным, необходимо стать компетентным. Но не влечет ли желание «САМОреализации — САМОпродажи» утрату тех личностных оснований, которые позволяют вслед за А. М. Горьким утверждать, что «Человек — это звучит гордо!»?

Поскольку платежеспособный спрос в обществе потребления ограничен, между «продавцами собственных способностей» разгорается свирепая борьба за «покупателей», в ходе которой в человеке развиваются особые качества. В борьбе за «счастье быть проданным» человек закаляется не как наделенная уникальными свойствами и человеческим достоинством личность, а как существо, в котором доминируют эгоистические стремления.

Стремление человека стать конкурентоспособным в определенной мере равносильно необходимости быть компетентным, и поэтому бесспорно содержит в себе положительные моменты. Действительно, каждый человек наделен специфическими, только ему присущими способностями. Положительное внешнее проявление этих внутренних способностей

в процессе профессиональной деятельности и есть лучшее свидетельство его особенности. Соответствующее внутреннему призванию человека положительное действие не может не быть полезным для общества. Именно этот момент представляется нам главным и решающим для утверждения человека. Но он подтверждает свою индивидуальность не тогда, когда совершенствование сущностных сил превращено в самоцель, а тогда, когда эти силы тратятся на благо общества.

Слово «компетентность» в качестве маркера современного образовательного процесса обладает значениями, которые не всегда улавливаются носителями русского литературного языка. В ряде языков слова «компетенция» (*competence, compétitif*) и «конкуренция» (*competition, compétition*) являются однокоренными. Именно это имел в виду П. Бурдьё, утверждая, что конкуренция есть «парадокс» американской социологии: «...связь эффективности и конкуренции являет собой социологический вариант верования в достоинства “свободного рынка”» [1]. В отличие от иностранного, в естественной языковой ткани русского языка смысл значений слова «конкурентоспособный» является устойчивым и вполне очевидным. Это зафиксировано известным в менеджменте словосочетанием «*competitive advantages*» (конкурентные преимущества). Буквальный перевод на русский язык — «компетентные преимущества» — наглядно демонстрирует совпадение значений компетентности и конкурентности (конкурентоспособности). В значении же слова «*competitive*» Оксфордский толковый словарь английского языка указывает на агрессивность, соперничество, стремление к власти [2]. Понимание компетентности в значениях способности одержать победу, способности подчинять, умения воздействовать, в значении как конкурентного преимущества в менеджменте и в западных моделях образования являются для носителей романо-германских языков очевидными и не требуют комментариев. В ситуации «глубокого» рынка (не только разросшегося вишьрь, но проникающего вглубь человеческих отношений) это слово вполне подходящее.

В русском языке иностранное слово «компетентность» содержательно связано со знаниями, авторитетом, достоинством личности, но не с возможностью одержать победу. Оно звучит уважительно, тогда как понятие «конкуренция» изначально было наделено неодобрительным смысловым значением. До сих пор актуальны утверждения о том, что «...примат меновой стоимости вынуждает человека рассматривать себя и других не как носителя определенных качеств, а как вещь, имеющую количественную определенность. Человек рыночной системы, подобно любому товару, ориентирован на потребности рынка. Если он и заботится о приобретении и развитии каких-то свойств и качеств, то лишь потому, что, вынося их

на суд рынка, ожидает получить количественный результат. Выдвижение количественной стороны за счет принижения, оттеснения, извращения и полного игнорирования собственных качеств стало предметом заботы человека рыночной ориентации» [3]. Стремление быть признанным рынком вынуждает человека заменять свои неповторимые личностные качества на более «конкурентоспособные» на данный момент свойства, диктуемые конъюнктурой рынка. Следовательно, смысл жизни человека заключается не в осуществлении субстанциальной цели («в жизни есть только одно несомненное счастье — жить для другого» *Л. Н. Толстой*), а в успешном «сбыте» молниеносно приобретаемых и так же молниеносно изгоняемых из себя человеческих свойств и качеств.

Исследователи отмечают, что с культурологической точки зрения принятие российским обществом компетентностной модели образования и профессиональной деятельности требует либо принятия идеологии конкурентной борьбы, идеологии успеха как единственно возможной модели современного общества, либо критического отношения и осторожного использования [4]. Мы полагаем, что компетентность — сложноструктурный феномен — следует рассматривать как совокупность ценимых обществом качеств личности, позволяющих ей обогащать общественную практику высокими духовными и материальными достижениями. В отличие от конкурентоспособности («рыночной продаваемости») компетентность характеризует духовно-нравственную сущность личности, обуславливая ее поступки. Содержание компетентности детерминировано внутренним, духовным миром человека, направленностью сознания, личностными ориентациями, мировоззрением, нравственностью и ответственностью. От компетентности зависят возможности раскрытия каждым индивидом себя в качестве субъекта активного социально полезного и социально безопасного действия. Характер компетентности обуславливает возможность решения социальных и экономических проблем, реализацию задач гуманизации общества, возможность целенаправленного и корректного использования новых технологий и информационного пространства, ставших фактом современного общественного развития. В процессе формирования компетентности формируются структуры культурных, социальных и профессиональных связей человека. Не случайно, подчеркивает И. П. Смирнов, если обратиться к первоисточникам компетентностного подхода, то станет ясно, что компетенции характеризуют способность человека выполнять социальные, а не предметные действия [5, с. 48].

В традициях уфимской научной школой «Педагогическая культурология», мы считаем, что в ходе формирования компетентности (и это является одной из важнейших задач педагогики) происходит передача



социального и профессионального опыта, зафиксированного в культуре. Компетентность сообразна с культурой и ориентирована на культуру.

Логика культурологического подхода к исследованию компетентности как цели и результату профессиональной подготовки современного специалиста предполагает выявление и анализ выполняемых ею культурных функций. Нами выделен ряд культурных функций компетентности будущих специалистов, пока еще слабо реализующихся в современной практике их профессиональной подготовки.

1. *Культуротворческая функция.* Заключается в дальнейшем развитии и обогащении профессиональной культуры как типа жизнедеятельности, присущего определенной социально-профессиональной группе и определяющим образом влияющего как на устойчивость, так и на изменчивость сферы профессиональной жизнедеятельности человека. Важно, что профессиональная культура приобретается в процессе целенаправленного формирования компетентности, предполагающего высокий уровень дисциплины и самоконтроля, ответственности и стремления к самосовершенствованию. В связи с этим мы концентрируем внимание на процессе формирования, в основе которого — побуждающий к активной творческой деятельности императив, осуществляемый в профессионально-образовательной среде и активизирующий компетентностные (социально действенные) качества будущего специалиста. Необходимо учитывать тот факт, что под влиянием новых тенденций в культуре изменяется и внутренняя структура профессионального мира. На место общепринятой иерархии приходят новые актуальные системы, центральное место в которых занимает компетентность. Немецкий исследователь В. Кербер выразил это следующим образом: «Выученное устаревает в новой профессионально-трудовой сфере очень быстро. Предъявляются новые требования: речь идет об обучении в течение всей жизни, которое должно сочетаться с творчеством, умением работать в команде и личной ответственностью. ...Все это я хотел бы назвать очень обобщенно “жизненной компетенцией” человека.....» [6, с. 8].

В свете культурологического подхода, профессиональная подготовка современного специалиста представляет собой культуросообразный образовательный процесс, в котором субъекты реализуют себя в качестве субъектов профессиональной культуры, а содержание образования выстраивается в соответствии с содержанием профессиональной культуры определенной социально-профессиональной группы.

2. *Функция формирования духовной (гуманитарной) культуры.* Русский философ И. А. Ильин в «Философии права» писал о том, что мировые войны и социальные потрясения происходят там, где проявля-



ется незрелость или вырождение духовной культуры. К сущности человеческого духа автор относит дар воспринимать, преломлять, преобразовывать, направлять по-новому любое высшее воздействие. Но для того, чтобы владеть этим даром, человек должен управлять стихией собственной «неразумной и полуразумной души». «Невозможно устроить мир материи, не устроив мир души... Душа, покорная хаосу, бессильна создать космос во внешнем мире» [7, с. 489]. Решение проблемы человеческого духа в первую очередь требует выявления в человеке того онтологического «уровня», тех способностей, которые являются специфически человеческими. Результат духовной деятельности, конечно, может оказаться «выгодным», «пригодным», «полезным» (характеристики конкурентоспособности), однако в самом духовном акте как таковом нет и намека на выгоду, пригодность или пользу (характеристики компетентности).

Сегодня гуманизация общества — это насущная социальная потребность, вызванная тяжелейшими по своим последствиям кризисными явлениями. Именно гуманитарная культура позволяет увидеть проявление бесчеловечности в социальной жизни. Мы считаем *компетентность одним из ведущих гуманистических понятий, ибо она состоит в том, что человек «делает» себя во всех отношениях духовным существом.*

Кризис компетентности проявляется в своеобразной интерпретации рационализма, прочно вошедшей в теорию и практику. В процессе активной человеческой деятельности образовалось «материальное тело цивилизации» с потрясающими воображение научными открытиями, уникальными производственными сферами, невиданной ранее информационной системой. Но можно ли такой технологический прогресс рассматривать как фактор культурного развития человека? Большинство мыслителей, в их числе и современные, отрицательно отвечают на поставленный вопрос. В современном обществе активно культивируется «свободная от идеологии» позитивистская модель. Основные принципы этой модели — объективность, эмпиризм, инструментализм. Рациональность и принцип полезности как доминанта человеческого поведения, приоритет рыночных отношений, индивидуализм и свобода конкуренции становятся культурной рефлексией. В поле зрения исследователей находится в основном та сторона человека, которая необходима для решения специфических узкоутилитарных задач. Это оказывается благодатной почвой, на которой прорастают семена глубокого культурного кризиса, обусловленного современной экономической парадигмой — парадигмой «конкурентоспособности».

Несмотря на то, что все большее количество людей получает довольно высокий уровень образования, каждый человек в отдельности все меньше ощущает себя «своим» в объективированном мире. Владеющий огром-

ным количеством информации, позволяющей ему быть (или казаться) конкурентоспособным, но утративший духовность, человек неизбежно утрачивает связь с миром. И происходит невероятное: чем больше люди знают, тем меньше понимают Другого.

Известный израильский философ М. Бубер писал, что в истории есть «эпохи обустроенности» и «эпохи бездомности». В эпоху обустроенности человек чувствует себя органичной частью космоса — как в обжитом доме. В эпоху бездомности человеку трудно найти уютное место в мире, возникает чувство неприкаянности, сиротства и одиночества. Сформированная компетентность человека предполагает усвоение и понимание им гуманитарной культуры, которая выражает меру человечности в отношениях людей друг к другу, к природе, к нормам права, политики и экономики.

3. *Ценностно-формирующая функция.* Компетентность — одно из составляемых культуры личности. Компетентный человек — это высоко-нравственный, знающий и понимающий человек, умеющий, владеющий информацией и технологиями, ценностно-ориентированный, а в общем плане — культурный человек. Для обретения целостности в миропонимании важно постижение информации сердцем. Именно «усердие», «сердечное понимание» формирует человека, равнодушного к смысло-жизненным проблемам [8]. Знание, освоенное умом, сердцем и воспринятое во взаимосвязи с гармонией мира, создает возможность самореализации субъекта, включенного в систему социальных связей и отношений. Важно и понимание того, что человек, сотворенный «по подобию», должен также соответствовать и «образу». С этой целью он включается в процесс формирования компетентности, который направлен не на приспособление человека к меняющимся условиям цивилизации, а на то, чтобы он смог идти «против течения» современной цивилизации, сумел выдержать ее колоссальный напор, стремящийся уничтожить в нем человека [9]. Одна из проблем кризиса компетентности современного человека — проблема трансформации ценностей. В 1990-е годы в Россию, на фоне трансформации ценностных ориентаций молодежи (чистая совесть, приношение пользы обществу и т. д.), являющихся для них лишь периферийной группой ценностей, а желание иметь доступ к общечеловеческой культуре и вовсе ценностью низшего статуса [10], хлынул мощный поток западных информационных продуктов. Это осуществлялось в условиях, когда люди были не подготовлены к такому огромному потоку информации. Именно в этот момент в массовое сознание российского общества начинают закладываться новые ценности и жизненные цели, не характерные для всей предыдущей культуры. «И наши традиционные культурные установ-ки, и философские основания советского строя, и русская православная

философия, — отмечал В. Э. Бойков, — исходили из того, что бедность есть порождение несправедливости и потому она — зло. Признать нищету ближних как норму жизни — значит отвергнуть русскую культуру, корнями уходящую в православие» [11]. С успешностью теперь начинает ассоциироваться не интересная работа и дружная семья, а лишь высокие доходы и следующая за ними роскошь, причем методы и средства достижения высокого уровня жизни не ограничиваются какими-либо моральными или этическими нормами.

Появляется слой людей, добившихся благосостояния благодаря криминальной деятельности, но с каждым днем их осуждает все меньшая часть населения. Многие «крохи» (и порой весьма великовозрастные) в прямом смысле слова перестают понимать «что такое хорошо, и что такое плохо». «Конкурентоспособность» зачастую определяется величиной дохода и «синдромом Молчалина» (*«Во-первых, угрождать всем людям без изъятия — Хозяину, где доведется жить, Начальнику, с кем буду я служить, Слуге его, который чистит платья, Швейцару, дворнику, для избежания зла, Собаке дворника, чтоб ласкова была» А. С. Грибоедов «Горе от ума»*). Итогом становится кризис компетентности: в управлении, в образовании, в здравоохранении, в любой другой сфере деятельности. Как показывают конкретные социологические исследования, одной из форм социально-психологической адаптации людей к действительности стала их мимикрия, т. е. коррекция взглядов, ценностных ориентаций, норм поведения и т. д. в соответствии со стандартами новых взаимоотношений. «Такие явления, как ловкачество, беспринципность, продажность и другие антиподы морали все чаще воспринимаются в обыденном сознании не как аномалия, а как вполне оправданный вариант взаимоотношений в быту, в политической деятельности, бизнесе и т. д.» [11]. Страна встала перед необходимостью преодоления кризиса компетентности. Это требует создания основ человеческого общения и взаимопонимания, урегулирования проблем самореализации человека, обретения гармонии с миром в целом и миром собственной души. Компетентность позволяет человеку открывать более глубокие смыслы, выходящие за пределы рациональных понятий, а также формальной, эмоционально не насыщенной вербальности.

4. *Герменевтическая функция.* Противоречия современной жизни при возрастающем потоке различной информации в новом качестве высвечивают всегда актуальную проблему понимания. Она принадлежит к числу комплексных, и решение ее возможно лишь на путях синтеза различных определений. Проблема понимания тесно связана с проблемой человеческого бытия. Мышление, знание, сознание (как совместное знание) в совокупности с информацией приобретают статус духовности.

В. А. Кутырев, рассматривая проблему понимания в контексте глубоких противоречий современной эпохи, утверждает, что ситуация с пониманием является «типичным примером амбивалентного состояния современной духовности. С одной стороны, в ней прослеживается стремление сохранить целостность человеческого духа, предотвратить его превращение в чистую «знательность», в информацию — и спасение видится в переходе от познания к пониманию, а с другой, понимание начинает подменять генетически более фундаментальные пласты человеческого бытия — чувственность, переживание, душу» [12].

Правомерен вопрос: почему так обострился интерес к пониманию? Ответом на него являются существенные противоречия современной жизни с постоянно возрастающей лавиной информации, которую человек использует прагматически, не имея возможности в ритме социального бытия увидеть, а тем более понять ее смысложизненное значение. Рационально мыслящий человек, как правило, с трудом усваивает основы парадоксального поведения, которое иногда позволяет найти выход из критической ситуации. «Насколько и как мир природы замещается миром культуры, — писал В. А. Кутырев, — настолько и так познание распадается на: 1) информацию и чистый теоретизм, проектно-техническую деятельность; 2) понимание. Это методологический коррелят распада естествознания на технологию и экологию, обществознания — на социологию и гуманистику... Теперь, как ни грустно, надо расстаться с иллюзией, что обладание информацией тождественно знанию, а знание тождественно пониманию и мудрости» [там же, с. 48].

Таким образом, наполнение новыми смыслами понятия «компетентность» осуществляется вместе с идеями гуманизации и культуросообразности. Выделенные культурные функции компетентности возможно реализовать в рамках культурологического подхода — принципиальной гуманистической позиции, признающей человека субъектом культуры, ее главным действующим лицом. Культурологический подход сосредоточивает внимание на человеке как субъекте культуры. Процесс формирования компетентности будущего специалиста с позиций культурологического подхода позволяет изменять его характер, акцентируя личностную обращенность.

Анализ современных подходов к определению сущности компетентности и выявлению ее культурных функций нацеливает на то, что ее формирование у будущего специалиста нельзя ограничивать определением состава знаний, умений, владений. Необходимо учитывать, что личность возникает там и тогда, где и когда человек начинает самостоятельно, как субъект, осуществлять внешнюю деятельность по нормам и эталонам культуры, в лоне

которой он постигает свою жизнь и свою деятельность, поскольку компетентность неотделима от объективной структуры деятельности.

Наконец, говоря о связи компетентностного и культурологического подходов, следует подчеркнуть еще один, на наш взгляд принципиальный, момент. Компетентностный подход, о котором сегодня так много написано, гуманистически бесцелен. Таковой цели у компетентностного подхода нет. У культурологического подхода цель есть, но он неоперационален, поскольку у него нет реальных механизмов измерения меры достижения этой цели. Неформальное содержательное *объединение компетентностного и культурологического подходов дает возможность компетентностному подходу определить цель, а культурологическому — выработать критерии ее достижения*, что открывает очень интересные перспективы развития данного направления.

### Литература

1. Бурдые, П. Социология социального пространства [Текст]. — СПб. : Алетей, 2005. — 288 с.
2. Оксфордский толковый словарь английского языка [Текст]. — Oxford University Press, 2008. — 553 с.
3. Абсава, Н. Д. Где задержался Человек? [Текст] // Перспективы человека в глобализирующемся мире. — СПб., 2003. — С. 32—40.
4. Никифорова, Л. В. Понятие компетентности глазами культуролога // Социокультурное развитие: аналитика, прогностика [Электронный ресурс] // [www.hischool.ru](http://www.hischool.ru).
5. Смирнов, И. П. Есть ли логика в педагогике? [Текст] // Профессиональное образование. Столица. — 2011. — № 9. — С. 46—51.
6. Кербер, В. Качества, необходимые специалистам в будущем [Текст]. — М., 1992. — 161 с.
7. Ильин, И. А. Собрание сочинений в 10 т. [Текст]. — Т. VII. — М. : Русская книга, 1998. — 608 с.
8. Гусев, С. С., Тульчинский, Г. Л. Проблема понимания в философии [Текст]. — М. : Политиздат, 1985. — 192 с.
9. Винтин, И. А. Особенности социального самоопределения старшеклассников [Текст] // Социс. — 2004. — № 2. — С. 98—103.
10. Батчиков, С. Либеральное мифоложество — 2 [Текст] // Завтра. — 2007. — № 22.
11. Бойков, В. Э. Ценности и ориентиры общественного сознания россиян [Текст] // Социс. — 2004. — № 7. — С. 46—52.
12. Кутырев, В. А. Естественное и искусственное: борьба миров [Текст]. — Н. Новгород, 1994. — 199 с.

**А. П. УСОЛЬЦЕВ, Е. В. МАКУРОВА**  
**Сравнение реализации компетентного подхода**  
**в массовой практике западных и отечественных**  
**преподавателей вузов**

Проблемам реализации компетентного подхода в образовании посвящается большое количество статей. Во многом это обусловлено новыми образовательными стандартами, в основу которых положен именно компетентностный подход. В этой статье не будет еще раз уточняться содержание понятий «компетентность» и «компетенция» и выявляться соотношение между ними.

Ситуация с развитием терминов «компетентность» и «компетенция» весьма интересна и характеризует некую парадоксальность развития отечественной педагогики в контексте ее взаимодействия с мировой наукой. Всем хорошо известно, что термин «компетентность» пришел к нам из-за рубежа как перевод английского *competence(y)*: способность, данные, знания, компетентность (достаточная для осуществления какого-либо вида деятельности).

Термин «прижился» на отечественной почве, «мутировал» и постепенно превратился в нечто новое, незнакомое широкой педагогической общественности за рубежом. Отечественные педагоги, методисты наполнили его новым содержанием, сильно отличающимся от того, которое подразумевалось (и до сих пор подразумевается) на западе.

Представляет большой интерес анализ отношения западных педагогов к отечественным наработкам в этой области и сравнение практической реализации компетентного подхода в России и за рубежом.

Возможность такого анализа представилась при участии преподавателей Уральского государственного педагогического университета в международном проекте «Глобальное понимание».

Дадим краткую характеристику этому проекту, необходимую для решения задачи сравнения массового понимания компетентного подхода в отечественной и западной педагогике.

«Глобальное понимание» — международный культурный проект, который осуществляется посредством создания виртуальной образовательной среды с участием в нем студентов и преподавателей из различных стран мира. Этот проект дает уникальную возможность познакомиться с другими культурами в ходе непосредственного общения с их предста-

вителями, не выходя из учебной аудитории, а также совершенствовать английский язык.

Суть проекта заключается в следующем: в течение учебного года группа студентов, изъявивших желание в нем участвовать, последовательно взаимодействует с тремя университетами-партнерами. Период работы с каждым из университетов составляет ориентировочно 4 недели. Каждый четырехнедельный блок обучения начинается с вводных занятий, на которых дается общая информация об одной из стран-участников проекта. Затем студенты стран-партнеров делятся на подгруппы и общаются друг с другом при помощи Интернет-технологий (видеоконференции, электронная почта, чаты, форумы). Например, в первый день соединения подгруппа А участвует в дискуссии по средствам видеоконференции, подгруппа Б переписывается с зарубежными партнерами. Во второй день подгруппы меняются ролями — подгруппа Б участвует в дискуссии, студенты подгруппы А переписываются с зарубежными партнерами. Последний день описанного блока занятий посвящается подведению итогов и рефлексии относительно изученной страны.

Итоговые результаты деятельности студентов осуществляются посредством специально разработанной балльной шкалы. В систему оценки входят следующие виды деятельности:

*Аудиторная работа.* Студенты должны принимать активное участие в учебном процессе. Баллы за аудиторную работу выставляются в соответствии со следующими критериями: активность взаимодействия с партнерами по обучению во время дискуссии, взаимодействие с партнерами по обучению вне класса посредством электронной переписки, подготовка вопроса для дискуссий, исполнение роли ведущего.

*Работа с газетами.* Для осуществления на занятиях обсуждений текущих событий, происходящих в каждой из двух стран-участников проекта, студенты должны накануне занятий ознакомиться с газетными статьями, представленными университетом-партнером. Критерием оценки является резюме, созданное при помощи анализа не только представленного источника, но и дополнительного материала, найденного и переработанного самостоятельно.

*Этнографические исследования.* Студенты каждой из стран-участников описывают любой их заинтересовавший культурный аспект изучаемой страны. Студент-партнер изучаемой страны должен будет оценить эссе на предмет соответствия выводов действительности. В случае неточности, студент, подготовивший эссе, должен быть готов скорректировать свои выводы. В итоге необходимо сдать окончательный вариант эссе



с оценкой студента-партнера. Оценка данной работы осуществляется в соответствии со следующими пунктами: первоначальная оценка работы студентом-партнером, умение учитывать замечания и коррекция, внесенная студентом в исследование по результатам замечаний.

*Участие в форуме.* Студенты должны участвовать в форуме каждый раз, когда осуществляется взаимодействие с одной из стран. За участие в форумах студентам выставляются соответствующие баллы.

*Итоговый проект.* Для создания итогового проекта студенты объединяются в пары и готовят презентацию на основе реферата. Тема проекта выбирается самостоятельно и должна носить кросс-культурный характер, а также быть посвящена анализу сходства и различия стран-партнеров. Оценка проекта осуществляется исходя из наличия в нем следующих реализованных компонентов: самостоятельно сформулированная тема, наличие библиографии (особенно аутентичных источников), презентация, реферат.

Как видно, с точки зрения отечественного преподавателя конкретной учебной дисциплины (кроме, естественно, преподавателей английского языка) организованная таким образом деятельность студентов представляется бессодержательной, не имеющей внятной цели, а направленной исключительно на общение. Этот проект как нельзя лучше демонстрирует реализацию компетентностного подхода в чистом виде, отрывающую образовательный процесс от какого-либо конкретного содержания, что вызывает у большого количества российских педагогов недоумение и даже неприятие.

«Если мы к этому идем, и это будущее нашего образования, то это вовсе не то, к чему стоит двигаться!» — примерно так можно охарактеризовать реакцию отечественных вузовских преподавателей при знакомстве с проектом.

Авторы этой статьи в стадии включения в проект также относились достаточно скептически к его целесообразности и склонялись к вышеуказанной точке зрения. Но при работе в проекте стало очевидно, что мировоззренческие, культурные, языковые, понятийные, этические, моральные, бытовые отличия людей разных стран часто настолько велики, что организация элементарной коммуникации и понимания точки зрения собеседника требуют значительных усилий, креативности, не являются тривиальными задачами, а вполне могут являться достойными целями для приложения усилий всех участников образовательного процесса. Иными словами, содержательный аспект является совсем не главным, как например, при изучении физики или математики, а выполняет второстепенную



функцию. Главное — в формировании коммуникативной компетентности студентов, не ограничиваемой масштабами русскоязычного мира постсоветского пространства. Перефразируя определение коммуникативной компетентности, взятой из ФГОС, будем под ней понимать способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми *из любой точки земного шара*. Несомненно, что в век глобализации такая способность является большим конкурентным преимуществом молодого специалиста в любой сфере деятельности.

Весь спектр проблем, связанных с осуществлением акта «понимания», от культурных проблем до проблем организации взаимодействия с учетом большой разницы во времени, и обсуждался на конференции «Глобальные партнеры в образовании», которая проходила с 7 по 11 мая 2012 г. в Университете Восточной Каролины (США, штат Северная Каролина, г. Гринвилл). В работе конференции приняли участие более 70 человек из 17 стран (Алжир, Гамбия, Египет, Ирак, Китай, Мексика, Нигерия, Нидерланды, Перу, Польша, Россия, США, Тайвань, Турция, Эквадор, Эфиопия, Япония). Особое внимание в докладах участников и организаторов было уделено вопросам организации Проекта и оценке результатов его реализации. В рамках конференции были организованы семинары, посвященные проблемам развития сотрудничества между разноязычными студентами и преподавателями, оценке знаний и умений, полученных обучаемыми в процессе общения друг с другом, разработке совместных учебных и научных проектов и т. д. Наибольший интерес и дискуссию у участников конференции вызвал семинар, на котором обсуждались особенности использования компетентного подхода, процесс формирования и оценки сформированности компетенций в сфере межкультурного взаимодействия.

Подчеркнем немаловажный факт, что в конференции участвовали не специалисты в теории компетентного подхода и даже не специалисты в области педагогики. Участниками являлись преподаватели самых разных учебных предметов (в неанглоговорящих странах больше, конечно, преподаватели английского языка), что позволяет считать выборку случайной. Поэтому можно считать, что точка зрения этой группы объективно отражает позицию всего преподавательского сообщества, особо не заинтересованного и не занимавшегося ранее реализацией компетентного подхода.

По результатам конференции можно сделать вывод, что вузовские преподаватели других стран реализуют компетентный подход на основе организации практической самостоятельной деятельности студентов, но,

в отличие от отечественных преподавателей, не обращают при этом особого внимания на обоснование теоретической базы своей деятельности.

Основная проблема, поднятая на конференции, оказалась связана с оценкой сформированности компетентности и компетенций. Это показывает схожесть проблем отечественной и зарубежной практики и объективность проблемы оценки эффективности обучения в рамках компетентного подхода.

Достижение образовательной цели западными коллегами определяется исключительно по результатам деятельности студентов. Успешно выполненный студентом проект, независимо от его предметной области, уровня сложности и т. п., означает безусловный успех и организационной деятельности преподавателя. Однако понимание ограниченности такого подхода постоянно высказывалось в большом количестве выступлений.

Доклады российских участников, посвященные диагностике сформированности компетентности, вызвали большой интерес.

В частности, определение образовательной компетентности, сформулированное в ФГОС РФ как «способность активно использовать знания, умения, навыки, личностные качества, обеспечивающие успешную подготовку учащихся в одной или нескольких образовательных областях», выделение в ней ключевых компетенций — метапредметных, общепредметных и предметных вызвало оживленные обсуждения.

Также очень большой интерес вызвало предложение определять сформированность компетенций по следующим компонентам: знаниям и умениям, опыту практической деятельности, ценностным ориентациям.

Многие высказали мнение, что оценка эффективности образовательного процесса по конечному качеству выполненного проекта все же предпочтительнее и точнее характеризует успешность совместной деятельности преподавателя и студентов, чем многочисленные тесты, анкеты, наблюдения.

В ходе обсуждения, наряду с многочисленными положительными отзывами, можно было отметить достаточно интересные суждения, связанные с опасениями, что излишний контроль и многочисленные диагностические процедуры могут негативно сказаться на конечном результате, приведут к формализму и выхолащиванию самого университетского духа единства и сотрудничества преподавателей и студентов.

Отечественная практика показала небеспопеченность таких опасений. Излишняя централизация, бюрократизация отечественной системы образования приводит к тому, что живое общение, коммуникация, деятельность, положенные в основу компетентного подхода, уступают место

формальному выполнению заданий, жесткому контролю. Это разрушает саму идею компетентного подхода, а снова превращает его в некий вариант программированного обучения в рамках знаниевой концепции, имеющего одно, достаточно сомнительное достоинство — оно позволяет питать иллюзию, что образовательный процесс можно всецело и исчерпывающе контролировать.

Знакомство с практикой массовой работы западных коллег — вузовских преподавателей позволило сделать следующие выводы:

В практике организации самостоятельной деятельности студентов в рамках компетентного подхода западные коллеги добились больших успехов. Во многом это объясняется акцентом внимания на практических организационных проблемах, а не на теории вопроса.

При подготовке проектов преподаватели не ставят цели сделать что-то лучше, чем другие. Оценка осуществляется только по динамике личностного развития студента, иными словами, сравниваются не результаты обучающихся между собой, а успехи каждого относительно самого себя.

Учебная деятельность зарубежных студентов и профессиональные успехи преподавателей в меньшей степени оцениваются по результатам, чем в России. Основной контроль осуществляется за процессом, причем границы допустимых отклонений достаточно велики, что дает больший простор педагогическому творчеству преподавателей.

Теоретическое основание массовой практической деятельности отечественных педагогов несколько глубже.

С одной стороны, это показывает большие потенциальные возможности отечественной школы. В частности, например, диагностика и оценка учебной деятельности обучающихся на основе отечественных концепций компетентного подхода позволяет более эффективно добиваться четко поставленных развивающих целей. Но, с другой стороны, излишняя теоретизация часто приводит к формализму, недооценке практических организационных вопросов учебного процесса, что негативно сказывается на конечном результате.

## Н. В. МОЛЧАНОВА

### Корректное использование психологических методик в исследованиях профессиональной компетентности

Внедрение компетентностного подхода в образование обусловило появление большого количества научно-педагогических исследований, в первую очередь диссертационных, посвященных различным методологическим, теоретическим, научно-практическим аспектам его реализации в образовательной практике. В частности, приобрели еще большую актуальность проблемы формирования профессиональной компетентности, уже давно ставшей объектом всестороннего изучения в педагогике в силу значимости профессиональной деятельности в жизни человека.

Анализ научной психолого-педагогической литературы показывает, что профессиональная компетентность представляет собой интеграцию профессиональных знаний, умений и профессионально-значимых качеств специалиста, позволяющих ему принимать ответственность за результаты труда с учетом мнения профессионального сообщества и проектировать дальнейший профессиональный рост.

Различают следующие виды профессиональной компетентности:

— **специальная компетентность** — владение профессиональной деятельностью на высоком уровне, способность планировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

— **социальная компетентность** — владение принятыми в данной профессии приемами профессионального общения, готовность к сотрудничеству, социальная ответственность за результаты своего труда;

— **личностная компетентность** — владение приемами личного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

— **индивидуальная компетентность** — владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, неподверженность профессиональному старению, умение рационально использовать свой труд.

Диссертационное исследование профессиональной компетентности предполагает определение круга актуальных компетенций, исходя из выявленных проблем-противоречий в конкретной профессиональной деятельности, и соответствующих измерительных материалов, связанных с их формированием.

В диссертациях по педагогике применяются различные методы экспериментального исследования. Это и беседа, и наблюдение, и изучение документов. В то же время все большее распространение получает метод тестирования.

Использование тестирования в педагогических исследованиях — ответственное, этическое, высокопрофессиональное дело, которое требует соответствия этическому кодексу диагноста. Важно определить те запреты и границы, которые не должны нарушаться в практике диагностирования.

Исследователи-педагоги имеют право использовать только некоторые, хорошо теоретически и психометрически обоснованные методики, не требующие специальных знаний при интерпретации результатов.

Диссертант должен обеспечить тщательное соблюдение всех стандартных требований при использовании методики. Пользователь не имеет права вносить в методику свою модификацию.

Методики, не обеспеченные однозначной стандартной инструкцией, необходимыми показателями надежности и валидности, требующие параллельного использования высокопрофессиональных экспертных методов, не могут использоваться специалистами-педагогами.

Педагог-исследователь должен предварительно проконсультироваться с психологами, работающими в данной практической отрасли, о том, какие именно методики могут быть применены для решения поставленных задач. Если психологи предупреждают пользователя о том, что правильное использование методики требует общих знаний по психодиагностике или специальной подготовки по овладению методикой, то пользователь обязан либо выбрать другую методику, либо пройти соответствующую подготовку, либо привлечь к проведению психодиагностики психолога.

Между тем, анализ диссертационных исследований, проведенный Д. И. Фельдштейном, показал, что «реальное состояние педагогических и психологических исследований при разном, разумеется, уровне их проведения не соответствует по многим параметрам требованиям, предъявляемым современной действительностью, характеризуясь заниженной планкой этих требований» [1, с. 63]. В частности, автором отмечается, что в исследованиях по педагогике и психологии «имеет место недостаточная корректность применяемых методов и методик» [там же, с. 65].

В том числе это в полной мере относится и к диссертациям, посвященным исследованию профессиональной компетентности.

К сожалению, наряду с исследовательскими психодиагностическими методиками в диссертациях используются непригодные для научных исследований методики, не обеспеченные надежностью и валидностью.

Тестирование используется без соблюдения психолого-педагогических условий, необходимых для грамотного проведения диагностической процедуры: процедуры обследования предлагаются не в стандартизированном варианте, в комплексных методиках вырывается из контекста 1—2 задания, искусственно уменьшается или увеличивается количество вопросов.

Рассмотрим несколько конкретных примеров. Так, автор кандидатской диссертации по исследованию формирования рефлексивной готовности как критерия профессиональной компетентности будущих специалистов по социальной работе утверждает, что «многоуровневый личностный опросник, разработанный А. Г. Маклаковым и А. А. Черемисиным, позволяет выявить общий уровень терпимости студента». В действительности же данный опросник называется «Многоуровневый личностный опросник “Адаптивность”» и предназначен для изучения адаптационных возможностей индивида. И если автор исследования для диагностики терпимости студентов использует тест, предназначенный для выявления адаптивности, то возникает вопрос о валидности используемого автором теста. Валидность (англ. *validity*) — мера соответствия того, насколько методика и результаты исследования соответствуют поставленным задачам. Валидность теста представляет собой не столько критерий качества теста, сколько показатель меры соответствия теста цели тестирования. Не обладающая валидностью психодиагностика не выявляет истинных результатов исследования.

Эффективность тестирования зависит не только от адекватного использования тестов, но и от методов сравнения и интерпретации результатов их выполнения.

Распространенное заблуждение начинающих диагностов заключается в том, что они склонны отождествлять «тестовый» и «стандартный» баллы при обработке результатов исследования. Первоначальный суммарный балл, подсчитанный с помощью ключа, называют в тестологии «сырым тестовым баллом». Профессионально организованная психодиагностика основывается на переводе тестовых баллов из «сырой» шкалы в «стандартную». Эта процедура называется «стандартизацией тестового балла». Обычно разработчики снабжают пользователей теста таблицей для перевода сырых баллов в стандартные по заданной шкале. После того, как балл по тесту стандартизирован, можно выносить диагностическое заключение. Применение стандартных шкал необходимо для соотношения результатов по разным тестам, для построения «диагностических профилей» по батарее тестов.

Рассмотрим конкретный пример. Автор диссертационного исследования рефлексивной компетентности студентов проводит сравнение показателей теста Д. С. Рензулли с показателями теста уровня субъективного контроля Дж. Роттера. Но если в первом тесте об уровнях выраженности креативности мы можем судить по так называемым «сырым баллам», то во втором тесте существует процедура перевода баллов в так называемые «стены». Сравнение автором «сырых баллов» и «стен» является нарушением стандартизации, подразумевающей определение единого критерия оценки результатов диагностических испытаний.

Вот еще одна довольно распространенная ошибка непрофессиональных психодиагностов. Результаты не каждого теста можно анализировать в границах низкой/высокой выраженности. Такое упрощенное сведение показателей по всем используемым в исследовании методикам приводит к недостоверным результатам диагностики, к созданию ошибочной, искаженной картины педагогического обследования в целом.

Рассмотрим конкретный пример. Автор диссертационного исследования коммуникативности как критерия профессиональной компетентности использует тест КОС (коммуникативных и организаторских склонностей), при этом утверждает, что данный тест предложен Е. И. Роговым, в то время как авторами-разработчиками данного теста являются В. В. Синявский и Б. А. Федоришин. Далее диссертант еще вольнее обращается с данным тестом. Если авторы выделяют 5 уровней выраженности коммуникативных и организаторских склонностей, то автор диссертационного исследования упростил выраженность данных качеств до удобных ему трех уровней.

Другой пример. Автор диссертационного исследования формирования рефлексивной готовности как профессиональной компетентности будущих специалистов по социальной работе использует 14 методик. Сравнивая результаты исследования по данным тестам, сводит все показатели к «высокому», «среднему» и «низкому» уровням выраженности по всем тестам. Однако, каждый тест, используемый диссертантом, предполагает свою интерпретацию результатов. Например, в тесте Д. С. Рензулли, адаптированном Е. Туник, автор выделяет не 3, а 5 уровней выраженности креативности — от «очень высокого» до «очень низкого».

Анализ диссертационных исследований нередко свидетельствует о небрежном, вольном обращении с психологическими тестами. Вот лишь один из примеров. Исследователь формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в области вычислительной техники использовал комплексный личностный опросник «ОТКЛЭ», предложенный Н. И. Рейнвальдом. Предлагаемый тест позволяет исследовать пять

основных свойств личности, наиболее компактно выражающих структуру личности с точки зрения ее общественной сущности и главных индивидуально-психологических особенностей: организованность, трудолюбие, коллективизм, любознательность, эстетическое развитие. Процедура обработки результатов по данной методике предполагает построение профиля личности по пяти свойствам. Автор диссертационного исследования суммировал все показатели по пяти шкалам, т. е. по всем свойствам личности, разделил на цифру 3, и у него получились три уровня выраженности качества, которое он назвал «навыками учебного труда студентов».

Диссертационные исследования по педагогике неизбежно должны носить междисциплинарный характер, комплексность выступает как объективное свойство современной науки. Так, педагогика и психология, имея свой собственный аспект изучения, неразрывно связаны между собой. Поэтому диссертант просто обязан в своей работе использовать из психологии наработки, связанные с его собственными исследованиями. Однако нередко случаи проявления монодисциплинарности.

Приведем конкретные примеры. Автор кандидатской диссертации по исследованию коммуникативной компетентности студентов социальной сферы формулирует свое понятие данного психолого-педагогического феномена. Возникает вопрос, зачем давать свое определение, которое не несет в себе никакой научной новизны, но при этом требует литературной правки, если в психологии это понятие достаточно разработано, и ему посвящены труды таких корифеев психологии, как Л. Л. Коломинский, А. А. Леонтьев, Л. А. Петровская, Н. Н. Обозов и др.

Возьмем другую работу. Автор исследования профессиональной компетентности специалиста социальной работы, исследуя мотивационную сферу, разрабатывает анкеты по данной проблеме, не используя при этом ни одной методики из психологии, несмотря на то, что уже существует достаточно большое количество тестов для исследования мотивационной сферы.

Следует признать, что высокий уровень психологических диагностических умений педагога-исследователя является показателем его высокой профессиональной компетентности, а в более широком смысле повышает научный уровень и практическую ценность его исследований.

## Литература

1. Фельдштейн, Д. И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии [Текст] // Вестник практической психологии образования. — 2008. — № 3. — С. 63—66.



**И. А. МАВРИНА, Ф. ПРИОС, Е. А. ЧЕРЕДОВА**

## **Технологическое обоснование развития ключевых компетенций**

Современные требования к результату образования обусловили актуальность появления и распространения в образовательной теории и практике компетентностного подхода, ориентированного на усиление практического характера образования за счет непрерывного сопоставления его содержания и современных направлений отраслевого развития науки и практики. При этом значительное внимание отводится раскрытию личностного потенциала обучающегося, его творческой самореализации, что адекватно запросу как сотрудников образовательных учреждений, так и потенциальных работодателей на современном этапе.

Педагоги, занимающиеся развитием идей компетентностного подхода на современном этапе в России (В. И. Байденко, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, В. Д. Шадриков и др.) и Германии (А. Kimpler, F. Pruess), справедливо отмечают, что понятие «компетентность» значительно шире понятия «знания, умения, навыки», так как включает направленность личности (мотивацию, ценностные ориентиры и жизненные смыслы).

Однако, несмотря на широкую распространенность компетентностного подхода к реализации образовательного процесса и оценке уровня профессиональной подготовки специалиста в настоящее время, следует отметить неоднозначность подходов к понятиям «компетентность» и «компетенция». На наш взгляд, это обусловлено, прежде всего, особенностями профессиональной деятельности специалистов разных отраслей. Трудности научного толкования данных терминов определяются и тем, что даже в нормативных документах отсутствует однозначность трактовки понятия о результате образования. Так, в документе «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» результаты образования выражены в *ключевых компетенциях*, тогда как в Государственной программе «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009—2012 гг.» — в *ключевых компетентностях*.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить существующие разночтения и в понимании учеными понятий «компетенция» и «компетентность». Одни из них (например, А. В. Хуторской) разделяют эти понятия, тогда как В. А. Болотов — отождествляет. «Необходимый для успешной деятельности набор знаний, умений, личностных новообразований, опыта деятельности» одними авторами определяется как «компетенция» (Л. В. Занина, И. А. Зимняя, Н. П. Меншикова, А. В. Хуторской), тогда как Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк вкладывают тот же смысл в понятие «компетентность».

Германские ученые (Х.-У. Отто, Г. Флоссер) под термином «das Kompetenz» имеют в виду степень сформированности у обучающегося единого комплекса знаний, навыков, умений, опыта, личностных качеств и направленности на выполнение какой-либо деятельности, обеспечивающей ее эффективность. Компетентность обладает интегративной природой, объединяя интеллектуальную составляющую с ситуационным компонентом — готовностью человека на основе ранее полученного опыта мобилизовать в конкретной ситуации необходимые знания, умения, навыки и внешние ресурсы.

Интегрируя анализируемые позиции, принимаем рабочую гипотезу о том, что: а) *компетенция* — способность применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности и б) *компетентность* — наличие у человека компетенций для успешного осуществления учебной, трудовой либо иной деятельности. Следовательно, *компетентность* выступает скорее в качестве результата образования, тогда как компетенция обуславливается в большей степени личностными и индивидуальными особенностями и свойствами человека, которые спонтанно или при создании определенных условий развиваются в способность применения и транспонирования ЗУНов и личного опыта для решения ранее не встречавшихся задач. В этом случае компетенция не является прямым результатом образования, однако выступает либо элементом компетентности, либо сопутствующим условием ее формирования и развития.

Подходы ученых к классификации компетенций также неоднозначны. Это объяснимо, на наш взгляд, тем, что в реальной деятельности человек одновременно активно использует несколько сложных умений, какой-либо личностный феномен (способность, склонность, интерес, мотивацию, высокую степень развития определенной психической функции и пр.), поэтому его компетентность вычленить в чистом виде невозможно.

Исследователями традиционно выделяется два типа компетенций: ключевые и профессиональные.

**Ключевые** (общие/базовые) компетенции ориентированы на успешную жизнь и деятельность человека в современном обществе. На симпозиуме «Ключевые компетенции для Европы», проведенном Советом Европы в 1996 г. в Берне, были выделены пять групп ключевых компетенций современного человека: политические и социальные компетенции; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; компетенции, относящиеся к владению устным и письменным общением более чем на одном языке; компетенции, связанные с расширением информационного общества; способность учиться на протяжении всей жизни в контексте профессиональной подготовки.

**Профессиональные** компетенции в основе имеют способность человека успешно действовать на основе умений, знаний и практического опыта при выполнении задания, решении конкретных задач профессиональной деятельности. Сформированность необходимых профессиональных компетенций составляет профессиональную компетентность специалиста в целом, а основным показателем профессиональной компетентности является эффективность профессиональной деятельности индивида.

Педагогическое сообщество как России, так и Германии, дружественных стран, опирающихся в своем взаимодействии на глубокие исторические традиции, обеспокоено сегодня экспансивистской образовательной политикой, обусловленной традициями капиталистического общества, поскольку оно представляет собой общество экспансивной экономики, в котором индивидум не играет значимой роли [1, с. 14].

Однако исторически доказано, что социальные отношения не могут дублировать экономические и, следовательно, для развития индивидуума, личности необходимым является педагогически спроектированный процесс целенаправленного развития не только профессиональных, но и ключевых компетенций, что предусмотрено требованиями и стандартами нового поколения: ФГТ (Федеральные государственные требования на уровне дошкольного образования); ФГОС (Федеральный государственный образовательный стандарт на уровне начальной, основной и старшей ступеней средней общеобразовательной школы); ФГОС третьего поколения (на уровне профессионального образования). Однако необходима технологическая проработка педагогического потенциала, привлекаемого к развитию ключевых компетенций, что в сегодняшней теории и практике деятельности образовательных учреждений не обозначается в качестве *Schwerpunkt* (ключевой позиции) [2, с. 34; 1, с. 19].

Рассмотрим технологические возможности развития ключевой компетенции на примере правовой сферы.

К разряду ключевых компетенций относится, в ряду других, правовая компетентность личности. Понятие правовой компетентности в научной литературе имеет множество трактовок. Приведем некоторые из них.

В широком смысле правовая компетентность — это совокупность способностей, знаний, умений, навыков, позволяющих человеку эффективно действовать в правовом поле [3, с. 2].

Правовая компетентность — это способность давать правовую оценку ситуации, принимать решение на основе актуализации имеющихся у индивида правовых знаний и приобретенного в ходе жизни опыта правовых действий [4, с. 7].

Правовая компетентность представляет собой интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций в правовой области знаний, способности оказывать активное влияние на процесс развития и саморазвития социально-ценностных характеристик личности, позволяющее выполнять социально-ценностные функции в обществе, предупреждать и устранять противоправные проявления поведения [5, с. 11].

Опираясь на выше приведенные определения, можно сделать вывод о том, что правовая компетентность представляет собой способность к правовому поведению, основанному на имеющихся у личности правовых знаниях и полученном в ходе жизнедеятельности опыте, направленному на выполнение социально-ценностных функций в обществе.

Понятие «правовая компетентность» тесно связано с понятиями «правовое сознание» и «правовая культура». Правовое сознание — это совокупность взаимосвязанных идей, представлений, чувств, теорий, выражающих отношение общества, группы и индивидов к праву и правовым явлениям [там же, с. 7]. Под правовой культурой личности понимается совокупность характеристик, включающая знание и понимание индивидом правовых основ общества, уважение к ним, а также способность и готовность действовать в соответствии с ними.

Высшим уровнем проявления правовой культуры является правовая активность. Она заключается в способности индивида не только к право послушному поведению, но к активным действиям по реализации права и усовершенствованию правовой конфигурации общества.

В структуре правовой компетентности выделяют следующие структурные элементы [4, с. 10]:

— когнитивный (знанийный) компонент, включающий в себя систему знаний личности о праве и правовых явлениях, умение находить и пользоваться правовой информацией;

— мотивационный (побудительный) — предполагает наличие у личности потребности воспринимать реальность в социально-правовом контексте, а также формирование осознания ценности права;

— деятельностный — ориентирован на непосредственную активность личности в правовом поле, познавательную и преобразующую.

В рамках компетентностного подхода смысл образования заключается в развитии у обучающихся способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт личности. Таким образом, процесс формирования правовой компетентности должен включать такие методики и технологии, которые в полной мере позволили развить способности самостоятельно действовать в правовом поле. Освоение социального опыта и приобретение собственного правового опыта в рамках образовательного процесса предполагает создание специальных видов деятельности, направленных на развитие правовой компетентности, так как особенно важным является приобретение не только знаний и мотивации к правовому поведению, но и наличие возможностей на практике применить полученные знания.

Одной из технологий, отвечающих данным требованиям, является школьная медиация. Медиация или примирение — это урегулирование спора (конфликта) с участием третьей нейтральной стороны (медиатора). Например, медиация или, как ее еще называют, медиация «Равный — равному», понимается как деятельность по урегулированию конфликтов с помощью медиаторов-учащихся в ученической же среде в рамках образовательного учреждения. Медиация ровесников — это программа, в которой одни подростки, прошедшие специальную подготовку — тренинг — и получившие необходимые навыки, выступают в качестве медиаторов в конфликтах между другими детьми [6, с. 123—124].

Из анализа мирового и российского опыта видно, что чаще всего медиация реализуется через создание в образовательном учреждении службы примирения. Концепция службы примирения базируется на трех положениях:

1. Конфликт должен быть разрешен его непосредственными участниками, поскольку только они смогут найти лучшее решение. И если они приняли на себя ответственность за решение, то наверняка его выполнят и больше не попадут в подобную ситуацию.

2. В качестве ведущих примирительной встречи (нейтрального посредника) работают учащиеся, прошедшие специальную подготовку, поскольку у них наиболее тесный контакт со сверстниками.

3. Навыки, полученные ведущими в ходе проведения примирительной встречи, по качеству превосходят любые искусственные ситуации, созданные в процессе образования, поэтому очень важно включать в данную деятельность как можно больше учащихся [7, с. 136—137].

Включение в реализацию программы медиации в образовательном учреждении затрагивает формирование основных структурных элементов правовой компетентности, выделенных нами ранее: когнитивный, мотивационный и деятельностный. В рамках участия в программе обучающиеся приобретают:

- новую информацию и новые знания о способах урегулирования конфликтов, способах поведения в конфликтах, причинах и возможных последствиях конфликтного поведения (когнитивный компонент ключевой компетенции);

- представление о базовых инструментах медиации, включающее и начальные психологические, правовые и социальные знания;

- возможности самоопределения в конфликтной ситуации, потребность в разрешении ситуации в рамках стратегии «выигрыш-выигрыш» (мотивационный компонент ключевой компетенции);

- установку на урегулирование конфликтных ситуаций не насильственным способом;

- возможность применить полученные знания на практике и оценить эффект как от собственной деятельности в качестве ведущего, так и от участия в процедуре медиации в качестве одной из сторон конфликта;

- опыт взаимодействия с различными возрастными и социальными группами в рамках реализации программы школьной медиации (деятельностный компонент ключевой компетенции);

- стабильно безопасную и предсказуемую образовательную среду.

Правовая компетентность, безусловно, включает больший информационный, мотивационный и деятельностный объем, чем тот, что формируется в процессе участия в программах медиации ровесников. Но опыт и знания, получаемые учащимися через включение в естественную социальную среду, вполне могут являться стержневыми элементами правовой компетентности, вокруг которых возможно расширение информационного, мотивационного и деятельностного структурных полей применения человеком означенной компетентности.

Таким образом, каждая ключевая компетентность должна иметь технологическое обоснование своего формирования и развития на различных образовательных уровнях, что может стать предметом специальных исследований, как узкопрофильных (педагогических, психологических,

социологических и пр.), так и интегративных (социально-педагогических, социально-психологических, ориентированных на социологию образования и иных).

### **Литература**

1. Pruss, F. Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft [Текст]. HAG, Berlin ; Drezden, 2004. — 158 s.
2. Kimpler, A. Lebenslanges und Weltoffenes Lernen [Текст] // Magister. — 1996. — № 6. — S. 57—63.
3. Денисенко, И. К. Правовая социализация и правовая компетентность личности [Текст] // Гуманитарные, социально-экономические и общественные наук / номер информрегистра 0421200173011/01.03.2012. — 2012. — Вып. 1—2.
4. Кокорев, В. Н. Педагогические условия реализации конвенции ООН о правах ребенка в современной школе [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Омск, 2007. — 23 с.
5. Лебедев, О. Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 1—3.
6. Медиация — искусство разрешать конфликты. Знакомство с теорией, методом и профессиональными технологиями [Текст] / сост.: Г. Мета, Г. Похмелкина / пер. с нем. Г. Похмелкина. — М. : VERTE, 2004. — 320 с.
7. Болотов, В. А., Ефремова, И. Ф. Системы оценки качества образования [Текст] : учеб. пособие. — М. : Университетская книга ; Логос, 2007. — 192 с.

**А. А. ФРОЛОВ, Ю. Н. ФРОЛОВА**

**Технология введения определения понятий  
как средство формирования метапредметной понятийной компетенции**

Компетентностный подход к образованию предполагает формирование в его процессе системы компетенций, ориентированной на создание и поддержание обучающимся ключевых компетенций, обеспечивающих личностное развитие и качество жизни. Для существования системы необходимо наличие системообразующего фактора, сообщающего совокупности элементов системы качество, новое по сравнению с качествами самих элементов. В данном случае таковым является фактор, связанный с научным пониманием содержания конкретного учебного предмета.

Практически каждый учебный предмет представляет собой социально ориентированный инструмент трансляции общей культуры в ее общенаучном (метапредметные результаты) проявлении и определенной грани культуры в научно-отраслевом (предметные результаты) проявлении. Поэтому в основе учебно-познавательных компетенций лежит *научно-познавательная компетенция*, представляющая собой обученность инструментальному интеллектуальному обеспечению реализации научно-познавательной деятельности. Системообразующий характер научно-познавательной компетенции определяет ее место в самом начале процесса формирования компетенций — от предметных до ключевых. К соответствующим инструментальным компетенциям — необходимым компонентам научно-познавательной — относятся:

- компетенция в области самостоятельного формирования понятийного аппарата на уровне определений понятий, необходимого для познавательной деятельности и трансляции ее результатов;

- компетенция в области установления необходимых, существенных, устойчивых и воспроизводимых причинно-следственных связей между явлениями;

- компетенция в области универсального подхода к решению любых задач, возникающих перед личностью.

Для формирования этих компетенций, по мнению разработчиков Федерального государственного образовательного стандарта общего образования стандарта, должно быть реализовано Фундаментальное ядро образования, задача которого, в частности, «определить с учетом представлений и требований современной науки:

- 1) систему основных понятий, относящихся к областям знаний, представленным в средней школе;



2) состав ключевых задач, обеспечивающих формирование универсальных видов учебных действий, адекватных требованиям стандарта к результатам образования» [1, с. 15].

В целом процесс системного формирования ключевых компетенций с учетом системообразующего характера научно-познавательной (и учебно-познавательной в частности) компетенции представлен на рис. 1.

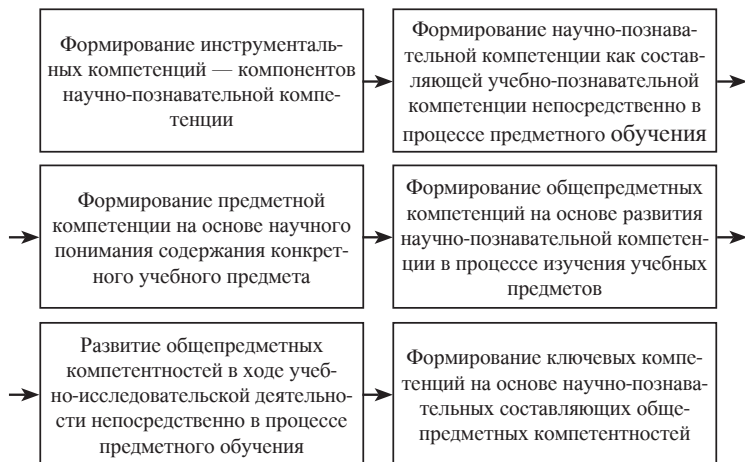


Рис. 1. Схема процесса системного формирования ключевых компетенций с учетом системообразующего характера научно-познавательной компетенции

Вне всякого сомнения, ведущей инструментальной компетенцией является понятийная, поскольку именно она определяет четкость и строгость выделения из мира явления, подлежащего научному осмыслению. Как было указано выше, образовательный стандарт предусматривает формирование этой компетенции. Однако совершенно очевидно, что в практике образовательной деятельности данная задача не решается. Убедительным примером этого можно считать результаты опроса ста учащихся десятых-одиннадцатых классов общеобразовательных школ и гимназий г. Екатеринбурга. Около 80 % респондентов на вопрос «Что такое математика?» ответили: «Математика — это когда цифры». Дидактическими материалами определения понятий, как правило, не формируются, а приводятся готовые и чаще всего ошибочные определения. Так, в школьном ученике физики [2] материальная точка определяется как «тело», в то время как она является «моделью физического тела», что принципиально от-

лично в плане понимания материала соответствующего раздела предмета и развития модельных представлений вообще.

Из сказанного вытекает задача введения в предметное образование технологии определения понятий с целью формирования метапредметной *понятийной компетенции* как инструмента интеллектуальной деятельности.

Согласно М. А. Холодной [3, с. 246], понятие — это «форма мышления, отражающая природу определенного круга объектов; единица знания о наиболее общих, существенных и закономерных признаках явлений действительности; синоним “понимания сути дела”». При этом отмечается, что понятийная психическая структура — принципиально интегральное когнитивное образование, отличающееся разноуровневым характером организации семантических признаков. В том числе речь идет и о невербальной семантике — системе взаимосвязанных значений чувственно-предметных впечатлений. Это означает, что формирование понятий и введение определенных понятий — хотя и тесно взаимосвязанные, но, тем не менее, принципиально различные уровни оформления психической деятельности.

Наиболее распространенным приемом психологического изучения понятий является метод классификации. Эта установка является и общеметодологической: классификация явления и определение соответствующего ему понятия неразрывно связаны между собой. Классификация понятия автоматически приводит к его определению. Поэтому классификация понятий является неотъемлемой частью этой операции. В педагогической литературе распространено размытое представление о «родовидовых отношениях» как основе классификации понятий и, следовательно, их определения. При этом совершенно не принимается во внимание то обстоятельство, что «род» и «вид» на уровне обывденного смысла этих понятий столь близки, что они не могут быть такой основой классификации. В то же время программа общего образования предполагает изучение в курсе биологии (разделы «ботаника» и «зоология») универсальной и общепринятой системы классификации, развитой из предложенной первоначально Линнеем. Более того, есть все основания предположить, что цель изучения этой системы — именно обеспечение подхода к введению определенных понятий, лежащего в основе понимания как смысла процесса образовательной деятельности и как ее результата.

В работе [4] была описана в общих чертах процедура введения определений понятий. Алгоритм такой процедуры, в соответствии с представлениями таксономической лингвистики, был разработан на основе структуры таксона. Необходимо учесть, что в строгом смысле «алгоритмом на-

зывается точное описание последовательности элементарных операций, связанных между собой необходимыми, существенными, устойчивыми и воспроизводимыми причинно-следственными связями, системно обеспечивающими неотвратимое достижение поставленной цели» [5, с. 13]. В упомянутой выше универсальной классификационной системе структура таксона соответствует представленной на схеме (рис. 2).

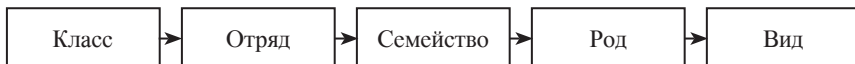


Рис. 2. Структура таксона  
в классификационной системе

Любая развитая классификация неизбежно содержит в себе таксон. Следовательно, именно таксон является классификационной основой определения понятия, связанного с тем или иным явлением. С учетом этого можно построить универсальный алгоритм введения определения понятия.

«Вид» — это то, что мы видим, что подлежит определению. «Видовой» принадлежности любого явления соответствует его наименование, *название*. Называя явление, следует позаботиться о соответствии названия сущности явления. Если явление уже имеет название, необходимо узнать и понять происхождение этого названия, т. е. провести в следующем шаге алгоритма его *этимологический анализ*.

В рамках представления о таксоне его самый крупный, самый «грубый» блок (уровень) принято называть *классом явлений*, к которому мы относим конкретное рассматриваемое явление. *Класс явления* есть словесное выражение простейшей *модели* этого явления, его главных, сущностных черт. Определение класса явления, выявление его сущности — как правило, самая трудная часть введения определения понятия.

Блоки таксона «отряд» и «семейство» характеризуют разного уровня *общие характерные признаки* рассматриваемого явления, независимо от их направленности. Поэтому «отряд» и «семейство» можно рассматривать как объединенный шаг алгоритма введения определения понятия — шаг *«определение общих характерных признаков явления»*.

Далее следуют *отличительные признаки явления*: они являются не только видовыми, но и родовыми. Поэтому блоки таксона «род» и «вид» в алгоритме введения определения понятия объединяются как *отличительные признаки явления*.

Рассмотренное следование структуре таксона применительно к структуре определения понятия можно представить схемой (рис. 3):



Рис. 3. Схема формирования определения понятия на основе представления о таксоне

В итоге алгоритм введения определения понятия можно изобразить в виде общепринятой последовательности шагов, однозначно приводящих к достижению поставленной цели (рис. 4).

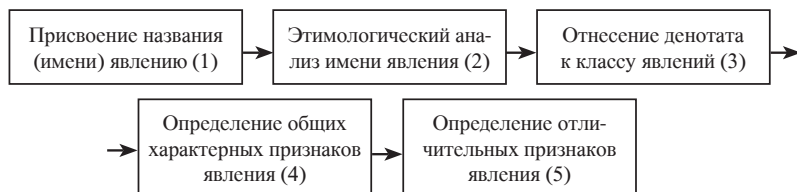


Рис. 4. Схематическое (фреймовое) представление алгоритма введения определения понятия (цифрами обозначен порядок действий)

Введение определений понятий представляет собой обязательно письменное пошаговое исполнение представленного на рис. 4 алгоритма. Результатом такого исполнения является «сборка» определения понятия в норме соответствующего (в частности, русского) языка. Методика и примеры практической реализации построенного описанным способом алгоритма детально описаны в работах [4; 6]. Коммуникативную функцию при этом выполняет **структура** определения, а не конкретный его вариант. Это значит, что определить какое-либо понятие, например, «окно», архитектор, строитель, столяр и хозяин помещения могут по-разному, но если они выполняют это в соответствии с приведенным алгоритмом, достижение взаимопонимания не составит проблемы. Причем это взаимопонимание обеспечивается именно однозначностью описания проявления определенной грани предмета. Необходимо понимать и помнить, что эти определения **вводят люди** для формирования речевых высказываний, имеющих целью **совместное понимание предмета обсуждения** и, соответственно, обеспечивающих действия на социальном уровне. Понятия нельзя **усваивать**. Понятия и их определения можно и нужно только **формировать (вводить, определять)**.

Для формирования ключевых компетенций важно то обстоятельство, что рассматриваемый алгоритм введения определения понятия является

в принципе межкультурным образованием, порожденным общими таксономическими представлениями, универсальными для представителей различных культур. Это позволяет использовать алгоритм и методику его реализации в процессе образования **на любом языке** и делает предметное содержание такого образования кросскультурным феноменом. Авторами настоящей статьи во взаимодействии с носителями языка данное утверждение было успешно проверено для английского, китайского, португальского и татарского языков.

Внедрение описанной здесь и в работах [4; 6] технологии введения определений понятий в образовательный процесс основной и полной средней школы затрудняется рядом обстоятельств.

1. Как в педагогической среде, так и за ее пределами распространено заблуждение, согласно которому однозначное определение понятия либо невозможно, либо недопустимо узко. Данное заблуждение основано на непонимании диалектического единства многообразия граней, сторон рассматриваемого явления (денотата) и однозначности выделения, определения каждой из этих граней, без чего реальное взаимопонимание субъектов ее рассмотрения невозможно.

2. Еще одно заблуждение обусловлено неправомерным различием (вплоть до противопоставления) в методологическом отношении формирования определений научных понятий и научного подхода к формированию определений понятий вообще. Требования образовательного стандарта могут быть выполнены только при достаточно строгом и научно структурированном подходе к введению определений всех понятий, что единственно понятийно обеспечивает учебный процесс на любой ступени образования.

3. Педагоги настроенно относятся к алгоритмизированному обучению, и это совершенно справедливо, поскольку оно недопустимо в собственно предметном образовании. Алгоритмизированное проблемное обучение может быть лишь частным, узкоспециализированным дидактическим приемом и касаться только усвоения обучающимися структуры тех инструментальных аспектов научно-познавательной деятельности, которые обеспечивают формирование соответствующих образовательному стандарту ключевых компетентностей. В частности, именно в этом плане Д. Б. Богоявленская [7, с. 176—177] отмечает необходимость алгоритмической основы творческого подхода к познавательной деятельности.

4. В работе [6] на основании математической обработки результатов эксперимента, проведенного на больших выборках, показано, что обучаемость педагогов алгоритму введения определений понятий и творческой реализации шагов этого алгоритма существенно ниже, чем такая обучаемость

мость в случае учащихся. Это можно объяснить большей свежестью восприятия и непредвзятостью учащихся по сравнению с образовательным и возрастным консерватизмом педагогов. Такой консерватизм связан с защитной реакцией педагогов как субъектов практического мышления на необходимость выработки более действенных, но и более трудоемких адаптационных механизмов.

5. Большинство педагогов полагает, что строгое введение определений понятий занимает недопустимо большое время в ходе урока. Это заблуждение опровергается одним из результатов работы [6], показывающим, что время, затрачиваемое на интерактивное введение определения понятия, не превышает 5—7 минут.

Все приведенные здесь обстоятельства демотивируют педагогов в отношении введения определений понятий непосредственно при изучении предметного содержания образования. В то же время описанный подход, как это было показано выше, в сущности своей является единственным способом формирования понимания и, следовательно, интеллекта в его научно-познавательной модели (см., в частности, [3]), что в явном виде предусмотрено образовательным стандартом в части требований к результатам освоения основных общеобразовательных программ.

Результаты специально проведенного экспериментального исследования [6] подтверждают успешное формирование компетенции в области введения определений понятий при реализации педагогической технологии, основанной на описанном в настоящей работе подходе. Обеспечение понимания предметного содержания общего образования как системного феномена связано положительной обратной связью с соответствующей понятийной компетентностью. Это означает, что обученность введению определений понятий (компетенция), достижение которой описано в работе [6], позволит достичь понимания (компетентности) только в результате внедрения описанной технологии в образовательный процесс основной и полной средней школы непосредственно на уровне изучения конкретных предметов программы. Определенность образовательно-возрастного диапазона обусловлена необходимостью соответствия данного педагогического воздействия понятийному (в крайнем случае — псевдопонятийному) периоду развития личности учащегося.

Важнейшим ожидаемым результатом внедрения данной технологии является осознание обучающимися сущности предметного содержания образования и ключевых компетенций. В первом случае в качестве свидетельства достижения такого результата можно рассматривать измеримый в ходе опросов рост толерантности учащихся в отношении образователь-

ных предметов, выравнивания отношения к ним и, разумеется, повышение общей успеваемости. Во втором случае ожидается рост познавательной активности учащихся, проявляющейся в склонности учащихся как к обсуждению предметного материала на уроках, так и к анализу социальных реалий в урочной и внеурочной деятельности. В обоих случаях наблюдения, проведенные в ходе экспериментальной работы, подтверждают эффективность, простоту и доступность описанной технологии введения определений понятий.

В качестве вывода можно отметить, что разработанная авторами настоящей статьи на основании таксономических представлений и надежно апробированная технология введения определений понятий может быть успешно внедрена в образовательный процесс основной и полной средней школы с целью реального выполнения требований образовательного стандарта.

### Литература

1. О Федеральном государственном образовательном стандарте общего образования [Текст] : доклад Российской академии образования / под ред. А. М. Кондакова, А. А. Кузнецова // Педагогика. — 2008. — № 10. — С. 9—28.
2. Грачев, А. В. Физика: 9 класс: учебник для общеобразовательных учреждений [Текст] / А. В. Грачев, В. А. Погожев, П. Ю. Боков. — М. : Вентана-Граф, 2011. — 336 с.
3. Холодная, М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования [Текст] ; 2-е изд., перераб. и доп. — СПб. : Питер, 2002. — 272 с.
4. Фролов, А. А. Понятийность как основа единства интеграции и дифференциации научного знания [Текст] / А. А. Фролов, Ю. Н. Фролова // Понятийный аппарат педагогики образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. — М. : ВЛАДОС, 2007. — Вып. 5. — С. 113—130.
5. Фролов, А. А. Соотношение алгоритмизации и эвристики при формировании и трансляции научного знания [Текст] / А. А. Фролов, Ю. Н. Фролова // Образование и наука. — 2007. — № 5 (47). — С. 11—21.
6. Фролова, Ю. Н. Роль социальной фасилитации в процессе алгоритмизированного проблемного обучения [Текст] // Сибирский педагогический журнал. — 2010. — № 5. — С. 41—54.
7. Богоявленская, Д. Б. Психология творческих способностей: монография [Текст]. — Самара : Федоров, 2009. — 416 с.

**М. В. ДУБОВА**

**Структурно-содержательная характеристика понятий  
образовательной компетенции и компетентности**

Основным для разработки концепции компетентностно-ориентированного образования школьников является вопрос о сущности определяющих его педагогических категорий — «компетенция» и «компетентность». Анализ структуры, содержания, взаимосвязей этих понятий дает возможность наполнить содержанием проектируемый учебный материал и технологию его освоения.

Понятия компетенции и компетентности рассматриваются применительно к педагогическим объектам, и поэтому выделяются смысловым уточнением «образовательные».

Следует уточнить, что в настоящее время в публикациях терминологическая пара «компетенция/компетентность» имеет неоднозначную картину взаимосвязи, соподчинения и использования. Эти понятия рассматриваются различными авторами в трех вариантах:

1) употребляется какое-то одно понятие (в этом случае оно не рассматривается в соотношении с другим, так как другое просто не упоминается) (А. Б. Воронцов, О. Е. Лебедев, В. И. Байденко, С. Е. Шишов и В. Л. Кальней);

2) предлагается синонимичное использование терминов (П. И. Третьяков);

3) используются оба понятия из терминологической пары с выяснением их взаимосвязи и соподчинения (С. Г. Воровщиков, А. Н. Дахин, И. А. Зимняя, В. В. Лебедев, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и др.).

Разделяя точку зрения, представленную в последнем варианте, конкретизируем, что понятие «компетентность» является более широким по отношению к понятию «компетенция». Для разъяснения этого положения необходимо определить оба рассматриваемых понятия из терминологической пары. Вначале рассмотрим понятие «компетенция».

Сразу же отметим, что ни один из образовательных документов, декларирующих внедрение компетентностного подхода, не содержит четких пояснений по структурно-содержательному составу компетенции. Примерное описание состава компетентности, в которой возможно отыскать компоненты компетенции, содержит документ «Стратегия модернизации содержания общего образования». Согласно этому документу компетентность включает:



- объединенную интеллектуальную и навыковую составляющую образования;
- не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую;
- результаты обучения (знания и умения), систему ценностных ориентаций, привычки и др. [1, с. 19].

В этом перечне мы находим близкие по значению, взаимопроникающие и тождественные понятия, например, «объединенная интеллектуальная и навыковая составляющая образования» и «результаты обучения», «когнитивная составляющая» и «знания», «поведенческая составляющая» и «привычки». Коррекция представленного состава дает следующий перечень, который с небольшими вариациями используется во многих источниках по компетентностному подходу. В него входят: результаты образования в традиционном понимании (знания, умения, навыки), операционально-технологический компонент (совокупность необходимых действий), личностный ценностно-мотивационный компонент. Первые две позиции как элементы содержания образования можно отнести к составу образовательной компетенции.

В табл. 1 представим характеристики понятия компетенции из различных источников.

Если исходить из положения, что компетенция — это потенциальная, заданная норма к образовательной подготовке выпускника, то ряд представленных в таблице определений сразу выпадает из области нашего анализа по следующим причинам. Часть из них характеризуют личностные компоненты учащегося, например, в трактовках И. С. Сергеева и В. И. Блинова, С. Е. Шишова и В. Л. Кальней, Э. Ф. Зеера. Ряд других определений компетенции носят интегративный характер, т. е. описывают ее и как систему нормативных образовательных компонентов, и как личностную характеристику школьника, например, определения «Концепции модернизации...», А. Г. Асмолова и других авторов. Последний подход к трактовке объясняется не разделением авторами содержаний понятий компетенции и компетентности.

По нашему мнению, в основе дефиниции, с точки зрения внешней характеристики компетенции, может быть использована наиболее точно отражающая ее содержательную сущность интерпретация А. В. Хуторского: «социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика». Функциональная характеристика компетенции может быть подчерпнута из суждений В. И. Байденко. Он указывает на отсутствие точного определения этого термина и в Европе, и в мире, и предлагает исполь-

зовать компетенцию в качестве языка описания результатов образования [9, с. 15].

Таблица 1

## Родовидовые характеристики дефиниции «компетенция»

Источник	Родовидовые признаки
И. С. Сергеев, В. И. Блинов [2, с. 23]	готовность человека к мобилизации знаний, умений и внешних ресурсов; универсальные способы социальной деятельности
А. В. Хуторской [3]	отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика
«Концепция модернизации российского образования на период до 2010» [4, п. 2. 2]	целостная система универсальных знаний, умений, навыков; опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся
А. Г. Асмолов и др. [5, с. 13]	общая способность и готовность использовать знания, умения и обобщенные способы действий; «знание в действии»
С. Е. Шишов, В. Л. Кальней [6, с. 79]	характеристики, которые можно извлечь из наблюдений за действиями, умениями; возможность установления связи между знанием и ситуацией; способность найти процедуру (знание и действие), подходящую для проблемы
С. Г. Воровщиков [7, с. 24]	заданное содержание образования
Э. Ф. Зеер [8, с. 349]	деятельностные способности

Обобщив вышесказанное, можно сконструировать следующее определение образовательной компетенции. *Образовательная компетенция — это социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, служащее для описания результатов образования.*

Структурная модель компетенции может быть описана с точки зрения *внешней атрибутивной характеристики*:

- название компетенции;
- тип компетенции (ключевая, междпредметная, предметная);
- социальная и личностная значимость компетенции.

Внешние характеристики соответственно иницируют *внутреннюю содержательную характеристику* (состав) компетенции, имеющей непосредственное отношение к сфере ее реализации в образовании.

К внутреннему составу компетенции относятся:

- круг объектов действительности и познания, по отношению к которой вводится компетенция, и совокупность знаний о них;
- совокупность умений и навыков, входящих в компетенцию.

Структурная модель образовательной компетенции может быть представлена схемой (рис. 1).



Рис. 1. Структурная модель образовательной компетенции

Важно подчеркнуть, что идея описания результатов образования на основе структурно-содержательного состава компетенций легла в основу создания базового документа «Фундаментальное ядро содержания общего образования», в котором впервые в отечественном образовании осуществлена попытка определения, во-первых, системы базовых национальных ценностей; во-вторых, перечня основных фундаментальных понятий, представленных в средней школе; в-третьих, универсальных учебных действий (УУД), на формирование которых направлен учебный процесс [см.: 17]. Фундаментальные понятия и УУД выступают в содержании образования соответственно как *декларативное* и *процедурное* знания. Необходимо отметить, что до создания нового стандарта (2010 г.) фундаментальные понятия были определены в нормативных документах в виде образовательного минимума по ступеням обучения, при этом попытка описания процедурного знания осуществлена впервые в отечественном образовании и составляет главную инновацию Федерального государственного образовательного стандарта второго поколения.

В этой связи чрезвычайно важным считаем внесение ясности по вопросу, касающемуся степени инновационности компетентностного подхода. Эта тема часто обсуждается в научных дискуссиях на семинарах и конференциях, а также на страницах периодической печати, в электронных источниках. Оппоненты компетентностного подхода высказывают сомнения по поводу наличия **каких-либо принципиальных новых компонентов**

**в содержании понятия «компетенция» в сравнении с традиционной триадой «знание — умение — навык». Действительно, в существующих на сегодняшний день описаниях компетенций ничего другого, кроме хорошо известных ЗУНов, найти не удастся. При этом отличие состоит в том, что объектом педагогического освоения в условиях реализации компетентностного подхода становятся практико-ориентированные ЗУНы, условия их применения, их непосредственная практическая востребованность в жизни. Речь идет не о каких-то принципиально новых, неисследованных в отечественной педагогике, компонентах в составе образовательных компетенций, а об инициированном компетентностным подходом определении доминант в содержании образования. Именно это положение характеризует инновационность компетентностного подхода.**

По аналогии с исследованием компетенции осуществим содержательный анализ существующих в современной педагогической литературе понятий «компетентность» с точки зрения использования авторами родовидовых отличий (табл. 2).

Таблица 2

## Родовидовые отличия дефиниции «компетентность»

Источник	Родовидовые признаки
В. В. Сериков [10, с. 187]	высший уровень развития когнитивного опыта;
О. Е. Лебедев [11, с. 6]	способность учащихся самостоятельно действовать в ситуациях неопределенности
А. В. Баранников [12, с. 13]	самостоятельно реализуемая способность, основанная на приобретенных знаниях ученика, его учебном и жизненном опыте, ценностях и наклонностях, которую он развил в результате познавательной деятельности и образовательной практики
Дж. Равен [13]	способность субъекта объединять различные (когнитивные, эмоциональные, волевые) компоненты деятельности
А. В. Хуторской [3]	совокупность личностных качеств ученика (ценностно-смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, способностей); способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий
А. Г. Каспржак и др. [14, с. 3]	способность результативного действия

*Продолжение таблицы 2*

А. Б. Воронцов [15]	интегральная характеристика общих способностей учащихся
Ю. Г. Татур [16, с. 67]	проявленные на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал
С. Г. Воровщиков [15, с. 24]	освоенный опыт успешного применения содержания образования в деятельности
Э. Ф. Зеер [8, с. 347]	содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний
Ю. Г. Татур [16, с. 7]	реализованная образованность

Как видно из представленных определений, авторами используются разные родовые понятия для определяемых объектов, но чаще всего — «способность» и «готовность» субъекта к выполнению необходимых действий. Подробно проанализируем эти понятия.

В словаре С. И. Ожегова понятие «готовность» определяется как: 1) согласие сделать что-нибудь; 2) состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь [17, с. 137]. На наш взгляд, понятие «готовность» раскрывает ситуативный аспект деятельности субъекта, ожидание форс-мажорных обстоятельств, что согласуется по смыслу с сочетаниями «ситуация неопределенности», «нестандартная ситуация». Думается, что проявление компетентности вряд ли сужается до рамок неопределенности и нестандартности. В этом смысле согласимся с высказываем С. Е. Шишова и В. Л. Кальней, которое описывает условия реализации компетенции как «ни ограниченные, ни слишком специфичные, но являющиеся до определенной степени универсальными» [6, с. 92]. С. Г. Воровщиков, описывая содержательно-операционный компонент учебно-познавательной компетентности, также говорит о применении знаний не только в *нестандартных*, но и в *стандартных* ситуациях [7, с. 34].

Таким образом, определение компетентности через готовность ограничивает рамки ее проявления контекстом неопределенности и нестандартности.

Рассмотрим употребление слова «способность» в качестве родового понятия компетентности. В толковом словаре «способность» трактуется в двух значениях: 1) талант, дарование; 2) умение, а также возможность производить какие-нибудь действия. *Способность двигаться. Покупательная способность населения. Пропускная способность железных дорог* [17, с. 747]. Как видно, первое значение раскрывает специальные способности человека, которые присущи людям, обладающим ярко выраженным талантом или одаренностью в какой-либо области науки или искусства.

Под *одаренностью* понимают системное качество, развивающееся в течение жизни, которое определяет возможность достижения человеком более высоких (необычных, незаурядных) результатов в одном или нескольких видах деятельности. Понятно, что такое понимание способности как индивидуально-психологической особенности личности, отождествляющее и в то же время суживающее компетентность до одаренности, позволит рассматривать компетентность лишь как частный случай ее проявления у талантливого человека, что противоречит сути компетентностного подхода как педагогического феномена для всей сферы образования. Вероятно, что в своих определениях авторы имели в виду второе толкование способности как умения и возможности действовать.

Соотношение между понятиями «способность» и «умение» в контексте компетентностного подхода рассмотрено Г. А. Цукерман, по мнению которой, «...умения и способности можно представить как два полюса единого образовательного континуума факторов, влияющих на успешность решения задач. Компетентность претендует на место в широкой пограничной полосе недоопределенности. Мы не знаем, где кончается умелость (*то, чему человек может научиться, упражняясь в использовании существующих в культуре средств и способов достижения анонимных целей*) и начинается способность (*то, что позволяет человеку самостоятельно изобретать средства и способы достижения его собственных целей*). Эту зону неопределенности стали называть компетентностью» [18]. Согласимся с автором, что компетентность — это уже нечто большее, чем практическое умение, но еще и не способность, неотличимая от одаренности.

Ограничение компетентности родовым понятием «способность», отражающим некую единичность, однонаправленность, одноаспектность, не может во всей полноте и целостности трактовать компетентность как комплексную характеристику личности. Для этого в большей мере подходят следующие смысловые конструкции: «совокупность необходимых знаний и качеств личности», «интегральная характеристика», «реализованная образованность».

Видовые отличия определения «компетентность» могут быть ограничены следующими признаками, а именно:

- личностная принадлежность;
- деятельностное проявление;
- необходимая и достаточная оценка окружающими уровня владения компетентности;
- области применения компетентности.

Ориентируясь на эти признаки, мы выделяем как перспективные следующие видовые отличия: «проявленные на практике», «опыт успешного применения содержания образования в деятельности», «универсальные способы социальной деятельности», «процедура (знание и действие), подходящая для решения проблемы».

Вышеизложенное позволяет раскрыть содержание понятия «образовательная компетентность» с точки зрения ее внешнего проявления. *Образовательная компетентность — это комплексная характеристика личности школьника, проявляющаяся в демонстрации оптимального уровня решения вопросов в определенной учебной области, а также в практической деятельности и социальной сфере.*

Переходя к вопросу структуры образовательной компетентности, необходимо подчеркнуть, что все исследователи компетентностного подхода указывают на ее сложную системную организацию. Анализ существующих источников позволил выделить основные структурные компоненты компетентности, которые представим и охарактеризуем далее.

Овладение образовательной компетентностью до оптимального уровня (необходимого и достаточного для продуктивной деятельности) происходит не сразу, этот процесс характеризуется длительностью и многообразием основных и сопутствующих условий. Основным условием формирования образовательной компетентности является процесс обучения, на базе которого происходят и другие компетентностные приращения из сфер, не связанных с образованием. Основание формирования образовательной компетентности заложено в учебной деятельности, первым компонентом которой является *мотивационный компонент*.

Как известно, в структуре учебной деятельности существуют внутренние и внешние мотивы. К *внутренним* мотивам относятся те, которые заложены в самой учебной деятельности: стремление учащихся овладеть новыми знаниями и способами действий, проникнуть в суть явлений, преодолевать препятствия в процессе решения задач и тому подобное. Под *внешними* мотивами понимаются мотивы, связанные с тем, что лежит вне учебной деятельности. Это широкие социальные мотивы (долга, ответственности перед обществом, родителями) и узколичностные мотивы (стремление получить одобрение, хорошие отметки, быть первым учеником, занять достойное место среди товарищей).

В современной жизни преобладающими мотивами для взрослеющего с каждым годом школьника становятся внешние мотивы, которые выражаются формулой «Быть успешным в жизни». Не вдаваясь в тщательный анализ понятия «успешность», определим его как позитивное стремле-

ние личности, в которое входят: самореализация, востребованность социумом, постоянное самосовершенствование, удовлетворенность от собственной деятельности, материальное благополучие и тому подобное. Задача учителя при помощи различных мотивирующих приемов интегрировать внешние и внутренние мотивы в интересах учащихся, повысить степень мотивации учения за счет осознания его пользы для жизни в настоящем и будущем. Мотивационный компонент в структуре компетентности личности является одним из самых главных, причем он важен как на этапе формирования компетентности, так и на этапе ее проявления.

Мотивация неразрывно связана с *ценностным отношением* индивида к миру. В европейской трактовке компетентности ценностный компонент определен «знание как быть». По мнению психологов, эффективность деятельности умножается за счет соответствующей ценностно-смысловой ориентации. Задача учителя — не только напрямую участвовать в формировании «главных» ценностей: человек, его жизнь, моральные ценности, культурные ценности, ценность свободы выбора — но и корректировать негативные установки современных школьников (инфантилизм, национализм, религиозная нетерпимость, пренебрежительные отношения к культурному наследию), которые оказывают вред как самой личности, так и окружающим.

Исследователи компетентностного подхода (Б. Д. Эльконин, Э. Ф. Зеер, В. В. Сериков и другие) включают в состав компетентности еще один элемент — *личностные качества* индивида, без которых невозможно целенаправленное формирование компетентности. Э. Ф. Зеер, выделяя в составе компетентности личностные качества, дает им название *мета-качества* [8, с. 352]. Употребление автором сочетания «мета-качества» (от греч. «мета» — то, что стоит «за») в области понятий компетентностного подхода можно считать достаточно точным, характеризующим метапредметный (общепредметный, допредметный) уровень содержания образования, в котором отражены наиболее общие его элементы. Полагаем, что список мета-качеств может быть как очень коротким, так и очень длинным; их декомпозиция — как простой, так и разветвленной. При этом среди личностных качеств важно выделить тот минимальный набор, который будет необходим и достаточен для овладения школьником образовательными компетентностями. К таковым можно отнести следующие: оптимизм, уверенность в себе, коммуникабельность, саморегуляцию, целеустремленность, самостоятельность, инициативность, ответственность, упорство в достижении целей. Формирование этих качеств происходит не только в школе, но и за ее пределами. Большое зна-



чение играет наследственная предрасположенность ребенка, семья, окружающая среда. Поэтому перед учителем стоит довольно сложная задача — развить уже существующие задатки мета-качеств, создать условия для формирования новых, не допустить или нивелировать развитие отрицательных личностных качеств ученика.

Овладение компетентностью предполагает наличие еще одного структурного компонента, на который указывают И. А. Зимняя, В. В. Сериков, А. В. Хуторской и другие исследователи — минимально необходимого *опыта деятельности* обучающегося в сфере данной компетентности.

Е. О. Иванова и И. М. Осмоловская ставят вопрос о представлении личностного опыта в структуре содержания образования. Постановка вопроса обусловлена целевыми установками современного образования, направленными на преодоление отчужденности содержания образования и процесса обучения от целей, потребностей и жизненного опыта личности; на переосмысление роли и места личностного опыта в структуре социального опыта конкретного общества [19, с. 97].

Наиболее подробно проблема формирования различных видов опыта согласно культурологической модели содержания образования (опыт усвоения знаний, опыт освоения и применения способов деятельности, творческий опыт, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру) рассмотрена В. В. Сериковым. Автор, подчеркивая невозможность обучения компетентности, трактует ее как «сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта» [10, с. 23]. Размышляя о механизме формирования различных видов опыта, В. В. Сериков вводит понятие «*компетентностный опыт*», который интегрирует в себе все названные виды. По словам автора, компетентностный опыт тождественен жизненному, не подвергнутому дидактической обработке. Его нельзя тиражировать, т. е. «передавать» учащемуся посредством традиционно понимаемого обучения [там же, с. 95].

Рождение понятия «компетентностный опыт» обусловлено активно формирующимся в последнее время тезаурусом компетентностного подхода. Содержательное наполнение этого понятия отражает деятельностный, практико-ориентированный аспект компетентности, формирование которой невозможно без *опыта применения* взаимосвязанной триады «знания — умения — навыки» в различного рода учебных ситуациях.

*Компетентностный опыт* можно определить как минимально необходимый для формирования определенной компетентности опыт деятельности школьника по применению и/или овладению новыми знаниями и способами действий, составляющими компетенцию (нормативный

компонент компетентности), в различных стандартных и нестандартных ситуациях.

Таким образом, мы подошли к конструированию структурной модели образовательной компетентности. Обозначив выше компетенцию как *нормативную модель* требования к образовательной подготовке учащегося, выраженную в виде совокупности знаний и соответствующих им способов деятельности, а мотивационно-ценностную составляющую, мета-качества и компетентностный опыт как *личностные компоненты*, можно следующим образом представить структурную модель содержания образовательной компетентности (рис. 2).



Рис. 2. Структурная модель образовательной компетентности

Представление на схеме компонентов компетентности в виде равных частей носит чисто условный характер. Определение объема, доли и степени значимости каждой составляющей, вероятно, задача отдельного исследования. Нашей целью являлось выявление структурных характеристик образовательной компетентности, необходимых и достаточных для овладения ею учащимся на оптимальном уровне. Важно подчеркнуть, что выделенные компоненты не характеризуют компетентность как простую аддитивную сумму ее составляющих. Компетентность, являясь сложно организованной структурой, выражает отношения между знанием, мотивом и действием по его применению. Процесс ее формирования является комплексной процедурой, характер связей которой определяется индивидуальным контекстом, т. е. в каждом случае неповторим и уникален.

### Литература

1. Стратегия модернизации содержания общего образования [Текст] : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. — М. : Мир книги, 2001. — 102 с.
2. Сергеев, И. С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности [Текст] : практическое пособие / И. С. Сергеев, В. И. Блинов. — М. : АРКТИ, 2007. — 132 с.

3. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции. Технология конструирования [Текст] // Народное образование. — 2003. — № 5. — С. 55–61.

4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года: Приложение к приказу Минобрнауки России от 11.02.2002 № 393 [Электронный ресурс]. — [http://www.gnesin.ru/normativy/concept\\_of\\_modern.html](http://www.gnesin.ru/normativy/concept_of_modern.html).

5. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли [Текст] : пособие для учителя / [А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.] ; под ред. А. Г. Асмолова. — М. : Просвещение, 2010. — 152 с.

6. Шишов, С. Е. Мониторинг качества образования [Текст] / С. Е. Шишов, В. Л. Кальней. — М. : Просвещение, 1998. — 354 с.

7. Воровщиков, С. Г. Учебно-познавательная компетентность старшеклассников: состав, структура, деятельностный компонент [Текст] : моногр. — М. : АПК и ППРО, 2006. — 160с.

8. Зеер, Э. Ф. Понятийно-терминологическое обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. — Вып. 5. — М. : ВЛАДОС, 2007. — С. 345–356.

9. Байденко, В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения [Текст] : метод. пособие. — М., 2006. — 72 с.

10. Сериков, В. В. Обучение как вид педагогической деятельности [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. — М. : Академия, 2008. — 256с.

11. Лебедев, О. Е. Образовательные стандарты [Текст] // Человек и образование в современной России / под ред. Л. А. Вербицкой, В. Т. Лисовского. — СПб. : Изд-во СПбГУ, 1998. — 65 с.

12. Баранников, А. В. Содержание общего образования: компетентностный подход [Текст]. — М. : ГУ ВШЭ, 2002. — 51 с.

13. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст]. — М. : Когито-Центр, 2002. — 396 с.

14. Каспржак, А. Становление ключевых компетентностей и результаты традиционного обучения (Размышления по материалам проекта: «Модернизация образования: перспективные разработки») / А. Каспржак, К. Митрофанов, К. Поливанова [Электронный ресурс]. — [http://old.ippd.rubiblpedagog\\_razvitiepr\\_st.html](http://old.ippd.rubiblpedagog_razvitiepr_st.html).

15. Воронцов, А. Б. Компетентностный подход в подростковой школе на примере географии (система Д. Б. Эльконина-В. В. Давыдова). —

[Электронный ресурс] // [http://old.ippd.ru/bibl/pedagog\\_razvitie/p10\\_k004.doc](http://old.ippd.ru/bibl/pedagog_razvitie/p10_k004.doc).

16. Татур, Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования [Текст] : материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 16 с.

17. Ожегов, С. И. Словарь русского языка [Текст]. — М., 1961. — 900 с.

18. Иванова, Е. О. Теория обучения в информационном обществе [Текст] / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. — М. : Просвещение, 2011. — 190 с.

19. Цукерман, Г. А. Какие уроки преподают нам тесты компетентности? — [Электронный ресурс] // [http://old.ippd.ru/bibl/pedagog\\_razvitiepr\\_st.html](http://old.ippd.ru/bibl/pedagog_razvitiepr_st.html).

## **И. А. АБРАМОВА**

### **Лексикографическая компетенция школьника в контексте формирования языковой личности**

Система образования в любом типе общества выступает важнейшим инструментом формирования и поддержания его социального, экономического, политического и культурного единства. Благодаря образованию, как отмечает А. Н. Кохичко, «определяется личность человека, его жизненная позиция и ценностные ориентации, ее мировоззрение и мироотношение, самоидентификация и приобщение к культуре». Однако в условиях новых социальных реалий в России, при расширении масштабов межкультурного взаимодействия, переходе человечества к информационному этапу своего развития и экономике, основанной на быстро обновляющихся информационных технологиях и знаниях, на передний план выходят новые социальные запросы, определяющие новые цели образования и стратегию его развития. Современный государственный заказ в образовании «направлен на воспитание поколения граждан страны, владеющих знаниями, навыками и компетенциями, позволяющими активно и эффективно действовать в условиях инновационной экономики, на воспитание их в духе идеалов демократии, правового государства и в соответствии с общечеловеческими и традиционными национальными ценностными установками» [1, с. 3].

Новая модель обучения русскому языку, складывающаяся в условиях модернизации российского образования, призвана решать вопросы духовно-нравственного развития личности на основе приобщения учащегося к системе общественных ценностей, формирования у него чувства патриотизма, национального самосознания и поликультурного мышления. Смена образовательных задач, осознание необходимости изучения родного языка как средства выражения мировоззрения народа — все это обусловило необходимость обновления содержания обучения русскому языку в общеобразовательной школе.

В настоящее время в системе общего среднего образования подготовка учащегося как личности выступает определяющей характеристикой его качества. Сейчас стало ясно, что проблемы преподавания русского языка и проблемы образования в сфере родного языка имеют принципиальное значение не только с точки зрения развития и становления отдельной личности, но и с точки зрения развития российского общества и государ-

ства в целом. Так, одно из приоритетных направлений развития России до 2020 года — развитие человеческого потенциала посредством совершенствования образования, «ориентированного на формирование творческой социально ответственной личности» [2, с. 8]. В федеральном законе «Об образовании» указывается, что «свободное развитие личности» должно быть приоритетом образования.

Важнейшая роль в реализации целей и задач, стоящих перед российской школой, принадлежит изучению родного языка, поскольку преподавание отечественного языка составляет предмет главный, центральный, входящий во все другие предметы и собирающий их результаты. Русский язык обеспечивает развитие интеллектуальных и творческих способностей ребенка, развивает его абстрактное мышление, память и воображение, формирует навыки самостоятельной учебной деятельности, самообразования и самореализации личности. Русский язык неразрывно связан со всеми школьными предметами и влияет на качество усвоения всех других школьных дисциплин. Велика роль русского языка в развитии памяти, внимания, наблюдательности и других личностных свойств, в формировании языковой личности учащихся в целом.

Ю. Н. Караулов определил языковую личность как «многослойный и многокомпонентный набор языковых способностей, умений, готовностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности, поступков, которые классифицируются, с одной стороны, по видам речевой деятельности (имеются ввиду говорение, аудирование, письмо и чтение), а с другой — по уровням языка, т. е. фонетике, грамматике и лексике» [3, с. 29]. Языковая личность — это личность, способная к продуктивному общению, к коммуникации, достигающей заданного эффекта.

Базовым качеством речи, обуславливающим эффективность коммуникации, является правильность, т. е. соблюдение в речи языковых норм (орфоэпических, лексических, морфологических, синтаксических). Сведения о нормах литературного языка школьник может получить, обратившись к разного рода лингвистическим словарям. Поэтому уже в начальной школе возникает проблема формирования у учащихся лексикографической компетенции, которая становится особенно актуальной в связи с необходимостью формирования у них информационной грамотности. Информационная грамотность рассматривается как набор умений и навыков школьника, позволяющий ему находить информацию, критически ее оценивать, выбирать нужную информацию, использовать ее, создавать новую информацию и обмениваться информацией.

Существует множество авторских определений и классификаций компетентности и компетенции. Так, теория компетентностного подхода апеллирует к этим двум названным выше понятиям.

С точки зрения И. А. Зимней, компетенции — некоторые внутренние, потенциальные психологические новообразования (знания, представления, алгоритмы действий, системы ценностей), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях. Компетентность, в свою очередь, это интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной деятельности человека, знания, на базе которых он способен использовать компетенции [4, с. 15].

Лингводидактический энциклопедический словарь дает следующее определение: «компетенция — совокупность знаний, умений, навыков, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, умений, навыков» [5, с. 118]. Компетентный говорящий / слушающий (по Н. Хомскому) должен: а) образовывать предложения / понимать речь; б) иметь суждения о высказывании, т. е. усматривать формальное сходство / различие в значениях двух предложений. Компетентность же — это способность личности к выполнению какой-либо деятельности на основе жизненного опыта и приобретенных знаний, навыков, умений [там же, с. 117]. Таким образом, если компетенцию можно рассматривать в виде совокупности знаний, умений, навыков, приобретенных в ходе обучения и образующих содержательный компонент такого обучения, то компетентность означает свойства, качества личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности на основе приобретенных знаний и сформированных на их основе умений и навыков. Можно сказать, что в лингводидактике разграничение понятий компетенция и компетентность базируется на утверждении Н. Хомского о необходимости видеть различие между компетенцией (знанием языка говорящим / слушающим) и употреблением (использованием языка в конкретных ситуациях).

Базой для формирования лексикографической компетенции является лексикография. Лексикография — это раздел языкознания, занимающийся теорией и практикой составления словарей. Практическая лексикография обеспечивает выполнение следующих общественно важных функций: обучение языку; описание и нормализация родного языка; обеспечение межкультурного общения; научное изучение лексики языка.

Лингводидактами выделяется также учебная лексикография, которая рассматривается как отрасль методики русского языка, посвященная составлению учебных словарей, отбору лексических минимумов при изучении русского языка как родного и как неродного для разных типов учебных заведений, для разных ступеней обучения, а также типам толкования слов, структуре словарной статьи в различных учебных словарях и т. п. [6, с. 63]. Л. А. Новиков характеризует учебную лексикографию как лексикографию меньших форм и большей обучающей направленности [7, с. 11].

В рамках учебной лексикографии решаются следующие проблемы: теория и практика создания учебных словарей; теория и практика создания лексических минимумов; теория и практика учебной лексикостатистики; теория и практика создания учебных пособий по лексике идеографического типа; теория и практика презентации и семантизации лексики в словаре учебника [8].

Теория учебной лексикографии получила дальнейшее развитие в трудах многих лингвистов и методистов: Л. А. Новикова, В. В. Морковкина и др. В настоящее время имеются следующие типы учебных словарей: толковые словари (родного и неродного русского языка), синонимические, антонимов, паронимов (смешиваемых слов), фразеологические, этимологические, словообразовательные, орфографические, орфоэпические, грамматические, словари ударений, сочетаемости, словари трудностей русского языка, а также двуязычные и прочие словари для изучения неродного языка.

В Примерной программе основного общего образования по русскому языку для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения умение пользоваться различными лингвистическими словарями относится к языковой и лингвистической (языковедческой) компетенциям. В документе прописано также содержание, обеспечивающее формирование этих компетенций: словарь как вид справочной литературы, словари лингвистические и неллингвистические, основные виды лингвистических словарей: толковые, этимологические, орфографические, орфоэпические, морфемные и словообразовательные, словари синонимов, антонимов, фразеологические словари [8, с. 9].

Однако мы считаем, что целесообразно выделить *лексикографическую компетенцию*, которая включает:

1) знания: о традициях русской лексикографии, о зарождении теории и практики становления словарей, о традиции и учете новым поколением



ученых-словарников достижений лексикографической науки и практики; типологии лингвистических словарей; основных приемов подачи слова в словаре, структуры лексикографической статьи; знания об информационном потенциале словаря в формировании современной языковой культуры;

2) умения:

а) лексикографические: определять специфику словарей разных типов; читать словарную статью; извлекать необходимую информацию из словарной статьи;

б) общеучебные: прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения; устанавливать причинно-следственные связи; находить, формулировать и решать проблемы; добывать новые знания;

3) навыки:

а) лексикографические: потребности обращаться к словарю; пользования словарями;

б) общеучебные: самостоятельной работы; критического мышления; самоорганизации и самоконтроля.

Общеучебные умения и навыки выделены А. А. Хуснутдиновым [9].

Таким образом, можно сказать, что лексикографическая компетенция в самом общем виде — это осознание потребности обращаться к словарю, умение выбрать нужный для решения конкретной познавательной и коммуникативной задачи словарь, умение прочесть словарную статью и извлечь необходимую информацию.

Тогда под лексикографической компетентностью может пониматься высокий уровень общих и специальных теоретических знаний, умение использовать в практической деятельности лексикографические издания любых типов, а также сформированные навыки самостоятельной научно-исследовательской работы в области лексикографии. Лексикографическая компетентность характеризует высокую степень филологической подготовки учащегося.

## Литература

1. Кохичко, А. Н. Педагогическая концепция осознания младшими школьниками российских национальных ценностей средствами русского языка [Текст] : автореферат дис. ... д-ра пед. наук. — Челябинск, 2011. — 46 с.

2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года [Текст]. — М., 2008. — 122 с.

3. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность [Текст]. — 6-е изд. — М. : Изд-во ЛКИ, 2007. — 264 с.

4. Зимняя, И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека [Текст] // Высшее образование сегодня. — 2005. — № 11. — С. 42.

5. Щукин, А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь [Текст]. — М. : АСТ : Хранитель, 2008. — 746 с.

6. Львов, М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 «Рус. яз. и лит.». — М. : Просвещение, 1998. — 240 с.

7. Новиков, Л. А. Учебная лексикография и ее задачи [Текст] // Вопросы учебной лексикографии / Под ред. П. Н. Денисова и Л. А. Новикова. — М., 1969. — С. 3—11.

8. Морковкин, В. В. Основы теории учебной лексикографии [Текст] : дис. ... д-ра филол. наук в форме научного доклада. — М., 1990.

9. Хуснутдинов, А. А. Лексикография от альфы до омеги: проект омега [Электронный ресурс] // Языковое образование в России: прошлое, настоящее, будущее. — [http://main.isuct.ru/files/konf/hum2005/lang\\_edu\\_rus\\_2005.htm](http://main.isuct.ru/files/konf/hum2005/lang_edu_rus_2005.htm).

## О. Ф. КОРОБКОВА

### Содержание понятия «коммуникативная компетенция» в контексте коммуникативной направленности обучения русскому языку в школе

Коммуникативная ориентированность обучения русскому языку в школе является одной из приоритетных целей современного образовательного процесса. Данный факт обусловлен, с одной стороны, очевидной значимостью коммуникативных процессов в жизни как общества в целом, так и каждого человека. С другой стороны, бурное развитие лингвистических и психологических наук в XX в. породило многочисленные и разнообразные подходы к пониманию сущности, значения, механизмов, средств коммуникации, причин коммуникативных неудач и способов их предупреждения и преодоления и т. п. Поскольку процесс преподавания родного языка в школе, помимо прочих, должен систематично и последовательно реализовывать принцип научности обучения, постольку в современных нормативных документах, учебно-методических комплектах специалисты стремятся максимально учитывать главенствующие в науке идеи и концепции.

Но явления и процессы коммуникации и общения пронизывают столь многие сферы человеческого бытия, сознания и взаимодействия, являются столь многоаспектными, что позволяют формировать все новые и новые аспекты научных подходов к их изучению. Это, в свою очередь, влечет за собой лавинообразное нарастание количества публикаций, в которых так или иначе трактуются понятия «общение», «коммуникация», «коммуникативные навыки», «навыки общения», «деятельность общения», «речевая деятельность», «речевое поведение», «коммуникативное поведение» и неразрывно связанные с ними и более привычные понятия «язык» и «речь», «языковые знания, умения, навыки», «речевые знания, умения, навыки» и т. д.

Трудность для работающего специалиста, студента, начинающего ученого состоит в том, что, с одной стороны, перечисленные термины являются широко употребляемыми в учебной, методической литературе, программной документации, постоянно используются в образовательном процессе как средней, так и высшей ступени (при обучении студентов по педагогическим, психологическим, филологическим, социологическим и другим специальностям). С другой стороны, все эти, казалось бы, общие термины далеко не всегда имеют однозначные или хотя бы единообразные трактовки в научной и учебной литературе. В связи с этим, на наш взгляд, закономерно говорить о необходимости сопоставительного анализа и некоторой унификации данных определений.

Отправной точкой для обоснования данного положения примем содержание проекта федерального образовательного стандарта по русскому языку для школ с русским (родным) языком преподавания (далее — стандарт), согласно которому реализация воспитательных, развивающих, образовательных целей достигается в процессе формирования и развития следующих предметных компетенций: коммуникативной, языковой и лингвистической (языковедческой), культуроведческой.

Понятие *«коммуникативная компетенция»* предполагает овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи, базовыми умениями и навыками использования языка в жизненно важных для данного возраста сферах и ситуациях общения.

Понятие *«языковая и лингвистическая (языковедческая) компетенция»* предполагает освоение необходимых знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, об его устройстве, развитии и функционировании; овладение основными нормами русского литературного языка; обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов, необходимых знаний о лингвистике как науке и ученых-русистах; умение пользоваться различными лингвистическими словарями.

Понятие *«культуроведческая компетенция»* предполагает осознание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики русского языка, владение нормами русского речевого этикета, культурой межнационального общения.

В процитированных определениях компетенций мы видим, к примеру, что к понятию «коммуникативная компетенция» относится: а) овладение всеми видами речевой деятельности; б) овладение навыками использования языка в различных ситуациях и сферах общения (уточним, что в цитируемых стандартах образования термины «компетенция» и «компетентность» не разводятся). Далее, к понятию «культуроведческая компетенция», помимо первых двух пунктов, относится владение нормами русского речевого этикета и культурой межнационального общения. Иными словами, навыки общения в различных ситуациях относятся составителями стандарта и к сфере коммуникативной, и к сфере культуроведческой компетенции. Очевидно, это обусловлено многомерностью понятия «общение», двойственностью (лингвистической и социальной) природы речевого этикета, еще более сложной природой явления межнационального общения, в процессе которого задействованы и различные знаковые системы — языки и суммы смыслов и их оттенков, присущие языковым

единицам, отдельным носителям языка, большим и малым социальным группам, национальным общностям, говорящим на данных языках. К сфере межнационального общения относятся и этикетные (поведенческие и речевые) нормы, принятые в каждом конкретном этносе, и т. д.

Заметим, что если такое подразделение компетенций основано на разделении навыков общения по принципу родного — неродного языка (к коммуникативной компетенции относятся навыки общения на родном языке, а к культуроведческой — сопоставление норм общения на родном и неродных языках), то изучение речевого этикета нельзя выносить только в звено культуроведческой компетенции, поскольку этикетно-речевые ситуации — это те самые типичные и актуальные для любого возраста ситуации общения, в которых любой носитель родного языка должен уметь свободно общаться, знать нормы речевого и неречевого поведения, владеть достаточным запасом синонимических вариантов формул. (В требованиях к уровню итоговой подготовки выпускников формулировки необходимых знаний и умений даются «сплошным текстом», без подразделения по видам компетенции.)

Далее рассмотрим содержание понятия «коммуникативная компетенция», обязательной составляющей которого являются коммуникативные умения и навыки, в трактовке члена-корреспондента РАО Е. А. Быстровой, в работах которой наиболее полно раскрывается концепция коммуникативной направленности обучения русскому языку в школе, и сопоставим его с обязательным минимумом содержания основных образовательных программ по русскому языку.

В частности, Е. А. Быстрова формулирует понятие формирования коммуникативной компетенции как «овладение различными видами речевой деятельности в разных сферах общения на основе речеведческих знаний, формирование коммуникативной культуры школьника» [1, с. 31]. В схематическом виде представленное ею содержание понятия [там же, с. 34] и соответствующее наполнение содержания программ стандарта [2] представим в табличном виде (табл.).

Мы должны уточнить, что содержание стандарта образования в самом документе не подразделяется на приведенные по классификации Е. А. Быстровой виды знаний, умений и навыков. Подобная классификация необходима с научной и методической точки зрения для того, чтобы учителя и составители программ и учебно-методических пособий четко понимали целевую направленность, соотношенность того или иного вида учебной деятельности, заданий, упражнений, используемых или планируемых ими в процессе обучения.

## Содержание понятия «коммуникативная компетенция»

Трактовка Е. А. Быстровой	Содержание образовательного стандарта
1. Речеведческие знания	Речь и речевое общение. Речь устная и письменная, диалогическая и монологическая. <i>Сферы речевого общения</i> <sup>1</sup> . Функциональные разновидности языка (разговорная речь, функциональные стили: научный, публицистический, официально-деловой; язык художественной литературы), их основные особенности. Ситуации речевого общения. Основные жанры научного (отзыв, реферат, выступление, доклад, статья, рецензия), публицистического (выступление, статья, интервью, очерк), официально-делового (расписка, доверенность, заявление, резюме) стилей, разговорной (рассказ, беседа, спор) речи. Культура речи. Критерии культуры речи. Текст как продукт речевой деятельности. Функционально-смысловые типы текста: повествование, описание, рассуждение. Структура текста. Основные виды информационной переработки текста: план, конспект, аннотация
2. Речеведческие умения, навыки	Основные виды информационной переработки текста: план, конспект, аннотация. Анализ текста с точки зрения его темы, основной мысли, структуры, принадлежности к функционально-смысловому типу, определенной функциональной разновидности языка, определенному стилю
3. Речевые умения, навыки 3. 1. продуктивные (говорение, письмо) 3. 2. рецептивные (аудирование, чтение)	<i>Овладение основными видами речевой деятельности: аудированием (слушанием), говорением, чтением, письмом. Овладение различными видами чтения (ознакомительное, изучающее, просмотровое), приемами работы с учебной книгой и другими информационными источниками включая ресурсы Интернета.</i> Изложение содержания прослушанного или прочитанного текста (подробное, сжатое, выборочное). Написание сочинений различных видов; создание текстов разных стилей и жанров: тезисы, конспект, отзыв, рецензия, аннотация; письмо; расписка, доверенность, заявление
4. Умения и навыки общения адекватно сферам, ситуациям общения	Адекватное восприятие устной и письменной речи в соответствии с ситуацией речевого общения. Создание устных монологических и диалогических высказываний на актуальные социально-культурные, нравственно-этические, бытовые, учебные темы в соответствии с целями и ситуацией общения

Итак, мы видим, что в данной классификации разведены понятия «речевые умения и навыки» и «умения и навыки общения». По мнению Е. А. Быстровой, выделение в содержании предмета речевых и коммуникативных умений «отражает один из новых подходов к его описанию, представление его не только в знаниевой, но и в деятельностной форме», и «этот подход пока последовательно не представлен в программах и учебниках по русскому языку» [1, с. 73].

Данное замечание следует дополнить и тем соображением, что такой подход к пониманию названных умений и навыков не представлен не только на уровне школьного образования, но и в фундаментальных научных исследованиях.

«Трудности перевода» сугубо теоретической терминологии в методическую терминологию объясняются, очевидно, противоположным характером развития этих наук: теоретические исследования развиваются, если так можно выразиться, центробежным способом, а методические — центростремительным.

В теоретических разработках исследователи стремятся выявить и описать, классифицировать все новые и новые аспекты языка, речи, коммуникации, а методика в соответствии с уже упомянутым принципом научности обучения пытается привести все эти разработки к какому-то единому знаменателю, что неизбежно приводит и к упрощению, и к некоторому искажению и смещению теоретических трактовок.

Данная проблема, безусловно, не нова. Так, еще в 1974 г. А. А. Леонтьев отмечал, что «в современной науке об общении существует столь огромное количество несовпадающих определений общения (коммуникации), что вопрос о дефиниции этого понятия становится, можно сказать, самостоятельной научной проблемой» [3, с. 26]. Примечательна и его ссылка на исследование F. E. X. Dance (1970), пытавшегося систематизировать такие определения и насчитавшего 96 вариантов, причем только в англоязычных публикациях. В настоящее время, безусловно, данная проблема еще более далека от разрешения.

В рамках данной статьи мы не претендуем на всеобъемлющий анализ всех имеющихся в этой области концепций, но предпримем попытку соотнести наиболее распространенные теоретические положения с понятиями речевых и коммуникативных навыков, выделяемых сегодня в методике преподавания русского языка.

Выделение указанного в таблице понятия «речевые умения и навыки», очевидно, обусловлено широко известной и, безусловно, основополагающей в науке теорией речевой деятельности и ее видов — продуктивных

и рецептивных (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн и др.). С позиций методики формирования и развитие у учащихся речевых навыков подразумевает целенаправленное обучение перечисленным видам речевой деятельности. От традиционного понимания общеобразовательных задач обучения русскому языку этот подход (называемый деятельностью) отличают следующие позиции:

а) фиксация внимания учителя не только на формировании письменных видов речевой деятельности (приоритетность задач обучения чтению и грамотному письму в советской школе), но и на целенаправленном формировании умений в области устных видов речи. Так, к примеру, при обучении говорению учителя массовой школы стали уделять внимание развитию артикуляционной моторики, формированию четкости дикции, работе над орфоэпической нормой, развитию интонационных умений учащихся [4, с. 382—385]. Обучение аудированию подразумевает не только традиционную работу над смыслом текста, семантическими оттенками отдельных слов, оборотов и фраз, но и обязательное формирование мотивационной установки к слушанию, обучение осознанию планируемого результата данного вида речевой деятельности, контролю за достижением этого результата и т. п. ;

б) реализация любого из перечисленных направлений, понимаемого как компонент речевой деятельности, в обучении подразумевает четкую организацию работы над всеми структурными компонентами деятельности — побудительно-мотивационным, ориентировочно-прогностическим, исполнительским, контрольным;

в) в работе над «говорением» стало больше внимания уделяться диалогической форме речи, что проявляется в использовании на уроках естественных речевых ситуаций для диалога ученика и ученика, ученика и учителя (а не только учителя и ученика), организации так называемых искусственных ситуаций, в которых возникает необходимость ведения диалога (коммуникативные задания типа: договорись, узнай, спроси, переубеди, объясни свою точку зрения и соотнеси ее с позицией собеседника и т. п.);

г) в работе над ориентировочно-прогностическими и исполнительскими умениями учащихся в области связной речи основным предметом изучения стал текст (его функционально-смысловые виды, композиция, структура, языковое наполнение в зависимости от ситуации общения, жанра речи; стилистика, средства межфразовой связи в тексте, сложное синтаксическое целое как структурная и смысловая единица текста и т. д.). В данном случае работа над текстом основывается на теоретических положениях лингвистики текста, синтаксиса текста, стилистики текста, возможно, семиотики и других отраслей науки, позволяющих наиболее



точно понять смысл прочитанного или услышанного текста, тонкости его языкового оформления и т. п., а также самостоятельно построить необходимый в конкретной ситуации или в условиях задания текст.

Таким образом, под термином «речевые умения и навыки», являющимся составным компонентом коммуникативной компетенции, следует понимать умения и навыки в области понимания и использования языковых и речевых единиц в устной и письменной формах речи в процессе развертывания высказывания (текста). Такие умения формируются и усваиваются на основе осознания мотива, цели, выполнения структурированной последовательности действий, контроля результата (реализации мотива, достижения цели) в каждом виде речевой деятельности в процессе целенаправленного обучения и усвоения необходимой совокупности знаний.

По-видимому, такие умения и навыки следует отличать от спонтанно развивающихся у ребенка в дошкольном возрасте речевых умений и навыков, поскольку развитие устной речи в этот период происходит преимущественно неосознанно; ребенок подражает образцам слышимой речи и на ее основе учится выражать свои потребности, переживания и мысли самостоятельно. Обучение начальным навыкам чтения и письма, сегодня практически перенесенное с 1 класса школы на старший дошкольный возраст, мотивируется в основном извне (желаниями родителей, требованиями педагога). И даже если ребенок осваивает операциональный состав требуемых действий при кодировании и декодировании информации, его потребностно-мотивационная сфера и способность планировать и контролировать процесс и результат выполнения данных видов заданий еще весьма далеки от уровня, позволяющего характеризовать их как «освоение умений и навыков речевой деятельности».

Введение в образовательный стандарт понятия «умения и навыки общения» соотносимо с более широким спектром исследований, в частности с научным направлением психологии общения (А. Н. Леонтьев) и разрабатываемой в нем теорией деятельности общения; с одной из наиболее древних отраслей науки — риторикой (истоки которой возводятся исследователями как минимум к древнегреческим мыслителям; в современной отечественной практике обучения используется курс «Детская риторика» Т. А. Ладыженской, Г. И. Сорокиной, Р. И. Никольской, И. В. Сафоновой и др. ; в средних и старших классах — учебные пособия А. К. Михальской, А. П. Чудинова и др.); с современными теориями социолингвистики (Л. П. Крысин, Е. Ф. Тарасов и др.); лингвистической прагматики (Г. П. Грайс, Д. Гордон, Дж. Лакофф, З. Вендлер, М. В. Китайгородская и др.); теории речевых актов (Дж. Ф. Аллен, Р. Перро, А. Вежбицка,

Дж. Р. Серль, Е. В. Ключев и др.); лингвистики речи (Н. Д. Арутюнова, М. Н. Кожина и др.); культуры речи (Б. Н. Головин, Л. И. Скворцов и др.); теории речевого этикета (В. Е. Гольдин, Н. И. Формановская) и многими другими (здесь мы указали преимущественно науки и теории лингвистического спектра, а еще можно было бы называть и философские, и психологические, и социологические, и культурологические теории и концепции).

Столь разнообразное теоретическое обоснование понятия «навыки общения» обусловлено полиморфным характером самого феномена общения.

Мы не будем пытаться формулировать еще одно определение общения в силу вышеназванных причин, но укажем, что в уже сложившихся концепциях в нем выделяют как минимум три стороны — собственно коммуникативную (общение как процесс целенаправленной передачи и понимания информации), перцептивную (общение как процесс взаимовосприятия коммуникантов) и интерактивную (общение как процесс взаимовлияния коммуникантов, взаимовоздействия представлений, поведения, деятельности друг друга).

Общение не есть непрерывный процесс; в повседневной жизни он складывается из совокупности последовательно (а иногда одновременно: ср. процесс коллективной дискуссии) реализуемых коммуникативных (или речевых) актов, всегда протекающих в той или иной ситуации общения. Следовательно, в каждом отдельном коммуникативном акте участники реализуют передачу или обмен информацией с учетом всего набора ситуативных факторов.

Вопрос о том, что такое навыки общения, очевидно, следует решать исходя из понимания сущности процесса общения.

*Коммуникативная сторона* процесса общения обеспечивается совокупностью широкого спектра знаний, идей, ощущений о предмете общения (референте), знаний кода общения (языкового, неязыкового — жестового, мимического и др.). В литературе исследуются вопросы соотношения, сопоставления различных языковых и неязыковых кодов в процессе коммуникации отдельных людей, социальных групп, этносов; вопросы соответствия знака и смысла, им передаваемого.

С позиций методики преподавания русского языка в школе именно этой стороне процесса коммуникации уделяется основное внимание, так как сам язык является основным кодом общения во всех его формах.

Знание языка во всех его образовательных аспектах и постоянное совершенствование этого знания является необходимым условием реализации потребности и возможности общаться с другими носителями языка, следовательно, *языковая компетенция* является составной частью *коммуникативной компетенции*.

К навыкам, обеспечивающим реализацию собственно процесса коммуникации, следует относить и языковые (навыки использования языковых единиц в соответствии с языковыми нормами), и речевые навыки (упомянутые выше).

В настоящее время формирование речевых и коммуникативных навыков в рамках образовательной области «Филология» основывается на усвоении детьми довольно широкого круга речеведческих понятий, которые подразделяются специалистами на 5 групп:

1. Речь как использование языка для общения людей (сюда включены понятия о видах речи; о речевой деятельности, ее структуре и видах; о тексте как продукте речевой деятельности; понятие о речевой ситуации как условии, необходимом для речевого общения).

2. Текст как объект лингвистики (признаки текста).

3. Функционально-смысловые типы речи (более привычный термин — функционально-смысловые типы текста).

4. Функциональная стилистика (речь разговорная и книжная; стили речи; изобразительно-смысловые средства языка и речи).

5. Культура речи (речь правильная и речь хорошая; языковые и речевые нормы; качества речи; речевой этикет) [1, с. 115—116]. В системе межпредметных связей дети должны познакомиться с речеведческой терминологией и на этой основе научиться анализировать образцы текстов разных типов и жанров, а также строить и совершенствовать собственные тексты с учетом изучаемой теории.

В целом, если сопоставить эту сторону общения с требованиями к итоговому уровню подготовки выпускников по базовому уровню стандарта образования [3], то к понятию «коммуникативные умения и навыки» с точки зрения адекватности передачи и восприятия информации следует относить умения:

— адекватно понимать информацию устного сообщения;

— определять тему, основную мысль текста, анализировать структуру и языковые особенности текста;

— свободно, точно и правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме, соблюдая нормы построения текста (логичность, последовательность, связность, соответствие теме и др.);

— соблюдать в практике речевого общения основные произносительные, лексические, грамматические нормы современного русского литературного языка;

— соблюдать в практике письма основные правила орфографии и пунктуации;

— извлекать информацию из различных источников; свободно пользоваться лингвистическими словарями, справочной литературой, средствами массовой информации, в том числе представленными в электронном виде на различных информационных носителях (компакт-диски учебного назначения, ресурсы интернета).

*Перцептивная сторона* общения включает в себя компоненты межличностных отношений, текущей оценки, ожиданий коммуникантов, т. е. социальные и личностно-психологические факторы. *Умение правильно учитывать статусные характеристики и ролевые позиции партнера в конкретной ситуации* является также одним из коммуникативных, поскольку статус и роль коммуниканта во многом определяют тональность общения, его объем, выбор определенного языкового и / или неязыкового кода. Успешность же общения нередко зависит от соответствия ожиданиям партнеров выбранного кода, способа его использования. Следовательно, можно говорить о необходимости формирования *умения анализировать и учитывать ожидания коммуникантов — свои и собеседника*, диктуемые данной ситуацией общения и характером личных или социальных взаимоотношений.

Регулирование норм социально-речевого поведения осуществляется требованиями речевого этикета — системой национально-специфических устойчивых правил и формул, закрепленных за стереотипными ситуациями общения (Н. И. Формановская). Именно с помощью этикетных единиц (формул обращения, приветствия и т. д.) говорящий устанавливает контакт с собеседником, поддерживает контакт в необходимой в данной ситуации тональности (разговорно-бытовой, официально-деловой, официальной), завершает контакт в соответствии с принятыми нормами поведения. Соблюдение требований этикетно-речевого поведения является одним из обязательных ожиданий коммуниканта в любой ситуации общения.

Следовательно, в этой сфере коммуникативных умений можно выделить следующие: *умение устанавливать контакт с собеседником (знакомым, незнакомым, взрослым, ребенком); умение поддерживать контакт в нужной тональности; умение отбирать языковые средства адекватно условиям ситуации общения; умение соблюдать в процессе общения требования речевого этикета, умение выражать доброжелательное отношение к собеседнику языковыми средствами.*

В рассматриваемых требованиях стандарта образования базового уровня названные умения так подробно не конкретизированы и, очевидно, подразумеваются под следующими формулировками:

— осуществлять выбор и организацию языковых средств в соответствии с темой, целями, сферой и ситуацией общения в собственной речевой практике;

— владеть различными видами монолога (повествование, описание, рассуждение, смешанный вид монолога) и диалога (побуждение к действию, обмен мнениями, установление и регулирование межличностных отношений);

— соблюдать этические нормы речевого общения (нормы речевого этикета) [2].

Наконец, *интерактивная сторона* процесса общения — это те результаты (промежуточные и/или итоговые), которых достигают собеседники в результате коммуникации. Поскольку общение присутствует в самых разных видах человеческой деятельности и может выступать в качестве самостоятельной деятельности (А. А. Леонтьев), постольку его результаты могут быть самыми различными, причем как положительными (организованное взаимодействие в трудовой деятельности, совместная реализация сюжета в игровой деятельности, получение ожидаемого действия, предмета от собеседника, получение необходимой информации, удовлетворение потребности в общении и т. п.), так и отрицательными (неполучение информации, ее недостаточность, отказ собеседника от ожидаемого взаимодействия, разрушение контакта и т. п.).

Организация целенаправленного обучения коммуникации, таким образом, должна предполагать, помимо вышеперечисленного, формирование *умения планировать результат общения, определяя его на основе мотива и коммуникативных целей говорящего (пишущего); умения объективно (адекватно) оценивать полученный результат, соотносить его с запланированными целями; умения находить причины коммуникативных неудач и способы их исправления.*

В анализируемом стандарте образования базового уровня эти умения не озвучены. Требованиями, соотносимыми с перечисленными умениями, являются следующие:

— владение навыками речевого самоконтроля: оценивание своей речи с точки зрения ее правильности, нахождение грамматических и речевых ошибок и недочетов, исправление их, совершенствование и редактирование собственных текстов;

— оценивание устных и письменных высказываний с точки зрения языкового оформления, эффективности достижения поставленных коммуникативных задач [2].

Итак, процесс преподавания предметной области «Филология» с позиций проекта стандарта образования в общеобразовательной школе пред-

полагает формирование у учащихся совокупности языковой, лингвистической, коммуникативной и культурологической компетенций. Необходимыми составляющими каждой компетенции являются знания, умения и навыки. В научной литературе различаются речевые умения и навыки, трактуемые через понятие речевой деятельности, и коммуникативные умения и навыки, трактуемые через понятие «общение». Очевидно, коммуникативные умения и навыки имеют полиморфный (собственно коммуникативный, перцептивный, интерактивный) характер и базируются на усвоении детьми самого языка, всей совокупности языковых и речеведческих знаний, «языковых» и «речевых» умений и навыков. Понятие «коммуникативные умения и навыки» шире понятий «языковые умения и навыки» и «речевые умения и навыки», поскольку включает в себя и владение невербальными средствами общения, и умения оценивать ситуацию общения, и умения поведенческого плана. Формирование коммуникативных умений, безусловно, нельзя считать прерогативой только данной предметной области, поскольку навыки общения затрагивают процессы становления и развития личности, межличностного, социального, межкультурного взаимодействия.

Мы полагаем, что представленная в проекте стандарта концепция модернизации образовательного процесса по русскому языку отвечает и потребностям учащихся, и потребностям общества в коммуникативно компетентных выпускниках общеобразовательных учебных заведений. В любом случае требования к уровню подготовки выпускника, сформулированные в данном документе, значительно шире, сугубо теоретические языковые знания и правописные умения и навыки, проверяемые в рамках ЕГЭ, что и обуславливает концентрацию усилий педагогов и учащихся только на данном аспекте изучения языка в настоящее время.

### Литература

1. Образовательный стандарт среднего (полного) общего образования по русскому языку. Профильный уровень (проект). — 2004 [Электронный ресурс] : Российский общеобразовательный портал Министерства образования и науки РФ: система федеральных образовательных порталов. — <http://www.school.edu.ru>.
2. Обучение русскому языку в школе [Текст] : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос [и др.] ; под ред. Е. А. Быстровой. — М. : Дрофа, 2004.
3. Методика преподавания русского языка в начальных классах [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. Р. Львов, В. Г. Горецкий, О. В. Сосновская. — М. : Академия, 2000.
4. Леонтьев, А. А. Психология общения [Текст]. — М. : Смысл, 1997.

Л. Г. СОЛОМКО

## Парадоксы «модернизации» профессионального образования

Когда караван меняет курс, впереди  
всегда оказывается хромой верблюд...  
*Восточная мудрость*

Что-то подобное происходит последние три десятилетия с российской системой профессионального образования. Она последовательно подвергается извне «реформированию», «модернизации», различным преобразованиям, которые так же системно разрушают ее основу.

Приступы реформаторства последнего Министерства образования могут успешно завершить этот процесс путем прямого уничтожения системы начального и деформации среднего профессионального образования. Отказ от существующих на сегодняшний день уровней образования приведет к развалу классической модели российского образования.

Умело манипулируя на проблемах, связанных с востребованностью системы НПО и СПО, ответственность за возникновение которых лежит на самом государстве (которое в одночасье лишило училища, техникумы базовых предприятий, а взамен представило им «свободу» барахтаться и выплывать самостоятельно, а фактически бросив их в беде), Министерство, впрямую отвечая за судьбу НПО и СПО и не справляясь со своим «отцовством», не находит ничего умнее, как публично лишить себя родительских прав, раздав своих детей по приютам, как бы они не назывались (профессиональное обучение, центры дополнительных квалификаций...), вызывая непонимание и раздражение у граждан и недоумение у специалистов.

Делая очередной реформаторский поворот курса, министерство оказывается в роли хромого верблюда, который от радости быть первым в экономии бюджетных средств на такой затратной и постоянно нуждающейся во вливаниях системе базового профессионального образования, все еще продолжает верить в ее порочную второсортность и не хочет тратить на нее средства.



А тратить их надо, но только эффективно. Не запускать 4,5 млрд рублей на разработку стандартов НПО, параллельно разрабатывая проект закона, ликвидирующий саму систему, а укреплять ее.

Потому что никакая другая система не способна ответить на самые острые вызовы экономики и социальной сферы. И какой быть экономике, зависит именно от системы базового профессионального образования. Какой будет система, такой будет и экономика.

Какова же реальность на сегодняшний день?

Подводя итоги 2011 г. на Коллегии Министерства образования, министр образования А. А. Фурсенко отмечал как один из позитивных итогов завершение передачи сети учреждений НПО и СПО в региональное подчинение. Неважно, что передача учреждений НПО и СПО осуществлялась в регионы без финансового обеспечения и только 11 регионов были донорами. Остальные были и остаются по сей день дотационными.

Опыт передачи всех учреждений НПО и части учреждений СПО в период с 2004 по 2010 гг. на уровень субъектов Российской Федерации показал, что не все регионы оказались вполне готовы управлять этой системой. Сотни учреждений НПО «проездом» оказались в муниципалитетах, вопреки действующему законодательству, что пришлось исправлять в последующие годы, возвращая их в собственность субъектов Федерации. Ликвидированы отделы профессионального образования. Внедрение сетевого управления, непонимание сложности, специфики учреждений профобразования, их уровня самостоятельности привело к полному управленческому хаосу, излишней декларативности в управлении, что переводит ее в разряд замкнутых систем, не способных к саморазвитию.

Если вузы и учреждения СПО выживали за счет расширения приема на непрофильные, мало затратные специальности, увеличив коммерческий прием, при этом вузы пользовались поддержкой государства, то система НПО начала разваливаться из-за потери базовых предприятий.

А в последние 10 лет регионы уже самостоятельно проводили реструктуризацию сети образовательных учреждений НПО и СПО, к сожалению, в условиях продолжающегося распада отраслей промышленности и упразднения многих базовых предприятий и организаций.

В результате с 2000 по 2010 гг. численность учреждений сократилась с 3,89 тыс. до 2,36 тыс.<sup>1</sup>

Сократилась на 24 % численность выпускников учреждений началь-

<sup>1</sup> Все цифры взяты из материала «О положении детей и молодежи в Российской Федерации», в разделе «Образование детей, подростков и учащейся молодежи» подраздел «Профессиональное образование» (Образование в документах. 2012. № 4. С. 62—66), подготовленного по официальным статистическим данным Минздравсоцразвития России от 17 ноября 2011 г.



го профессионального образования и на 16 % — численность выпускников учреждений среднего профессионального образования.

По данным мониторинга занятости выпускников, проведенного Минобрнауки России в 2010 г., обеспечена занятость 93,2 % выпускников техникумов и колледжей и 93,9 % выпускников учреждений начального профессионального образования (вопреки утверждениям самого же Министерства образования о невостребованности выпускников системы базового профессионального образования. Право, чему верить?).

В эти годы в обществе под влиянием различных факторов сформировался устойчивый стереотип, в соответствии с которым исключительно высшее образование воспринимается в качестве показателя личной успешности. Этот стереотип усугублялся в общественном сознании также и крайне низкими входными требованиями в большинстве высших учебных заведений и их филиалах.

В России только 10 % граждан, имеющих базовое образование, охвачены системой дополнительного профессионального образования, в то время как в странах с развитой экономикой их число доходит до 50 %.

Перевод на регион, к сожалению, не приблизил к решению проблемы разбалансированности рынка труда и рынка образовательных услуг.

Проблема состоит в том, что и на государственном, и на региональном уровне отсутствует система определения потребности экономики в кадрах. И это не вина образовательных учреждений, — это их беда.

Контрольные цифры приема в государственные образовательные учреждения никак не связаны с потребностью в кадрах.

Вместе с тем тратятся огромные средства на изучение рынков труда, различные исследования, мониторинги, никто при этом не анализирует, какова эффективность этих исследований, которые не дают ответа по решению злободневных проблем.

Надо честно признать тот факт, что экономика России не формирует заказ на подготовку кадров в системе профессионального образования, потому что большинство прогнозов социально-экономического развития территорий, бизнес-проектов выполнены «по заказу» специалистами со стороны.

В результате в них не находится места системе профессионального образования, что делает ситуацию для учреждений профессионального образования — тупиковой.

Особенно неустойчиво чувствуют себя учреждения, оказывающие образовательные услуги на территориях с моноэкономической структурой, где вся жизнь строилась вокруг единого предприятия (а таких в Российской Федерации более 70 %). Предприятие закрылось, и цепочка послед-

ствий очевидна: резкий рост безработицы, падение доходов населения, деградация сферы обслуживания, ухудшение морально-психологического климата, криминализация общества и хозяйственной деятельности, усугубление проблем занятости.

Изучение паспортов социально-экономического развития малых территорий позволило увидеть общую тенденцию — снижение занятости населения особенно среди молодежи, в том числе выпускников учреждений профобразования.

Это обязывает муниципальные власти думать о развитии инфраструктуры для создания устойчивости малых территорий, разрабатывать конкретные бизнес-проекты под открытие минипроизводств. Почему это важно для системы профобразования?

**Это ставит кардинально новую задачу перед системой — подготовку специалистов, способных открыть свое дело и создавать рабочие места.** Важно понимать, под какую сферу занятости нужна эта подготовка.

Такой подход способствует развитию среднего и малого бизнеса, позволит создать устойчивость инфраструктуре муниципальных образований, обеспечит занятость населения, увеличит потребность в обучении. Абсолютно убеждена в том, что Россия возродится с малых территорий.

О балансе подготовки кадров говорилось неоднократно. Так, на заседании Государственного совета 31 августа 2010 г. отмечалось, что «современная система подготовки профессиональных кадров готовит: 70 % специалистов с высшим образованием, 20 % — со средним, 10 % — с начальным профессиональным образованием. А требования рынка — с точностью да наоборот...».

Все говорят о диспропорции, но с упорством, достойным лучшего применения, продолжают уничтожать подготовку рабочих.

Перевод на краткосрочную подготовку не позволит подготовить ожидаемых высококвалифицированных рабочих, которых в Российской Федерации осталось менее 5 %, особенно по наукоемким профессиям. Вряд ли система профессионального образования по этой причине сможет ответить на вызов к инновационному развитию экономики.

При обсуждении Законопроекта «Об образовании в Российской Федерации» камнем преткновения стала социальная функция системы НПО. Негодуя по этому поводу, авторы законопроекта все же должны объяснить обществу:

Чем будут заниматься выпускники 9-х классов, получившие краткосрочную подготовку в 15—16 лет, имея недостаточную квалификацию, будучи несовершеннолетними, и могут ли они рассчитывать на прием на работу?

После пребывания подростков 2—2,5 года в подвешенном состоянии, кого получит российская армия? Будущая семья?

Улучшится ли при этом криминогенная обстановка на улицах, в подъездах и т. д.?

Кто (кроме, конечно, правоохранительной системы) будет ими заниматься?

Насколько эта ликвидация социальной функции в системе начального профессионального образования, да и самой системы НПО улучшит качество жизни этих детей?

Хорошо это или плохо — наличие социальной функции?

Видимо, вопрос в другом: дорого это или дешево? Ответ очевиден.

Новым Законом государство радикально реформировало свои отношения с системой образования. Внесенные поправки к закону сняли с федерального правительства базовые обязательства по ресурсному обеспечению, создали предпосылки для реструктуризации значительной части системы, а возможно, и ее разгосударствления. Государство послало системе образования ясный сигнал: приоритета образования больше не будет. С приоритетом все просто. Его на деле никогда и не было. Что касается преобразования учреждений в специализированные государственные или некоммерческие муниципальные организации — **то фактически упраздняются конституционные гарантии в сфере образования, так как утрачена субсидарная ответственность учредителя. Учреждениям профобразования предлагается переходить на свободное хозяйствование.**

Опасность введения новых организационно-правовых форм состоит в том, что в них скрыта пассивная форма приватизации. Сегодня никто всерьез не проанализировал риски от этих нововведений, поэтому наблюдается некоторое благодушие в образовательной среде.

Следует отметить значительные перемены в понимании проблем, связанных с трудовой занятостью населения и подготовкой кадров со стороны бизнес-сообщества. В большей части работодатели лучше понимают проблемы учреждений профобразования, чем наши управленцы.

Общество встревожено. **Почему же оно не получает позитивного поступательного эффекта?** Причины достаточно очевидны.

Главная из них: **отсутствие последовательности** проводимых реформ. Если проанализировать эту деятельность за последние десятилетия, то мы обнаружим потрясающие противоречия.

В 2001 г. принимается концепция развития системы образования, которая базируется на гуманизации и гуманитаризации образования. Было разработано новое содержание образования. Но уже в 2004 г. принимает-

ся «Концепция модернизации» российского образования, где образование относится к сфере услуг, при этом государство постепенно минимизирует свою роль в социальной сфере.

В 2001—2002 гг. в систему базового профессионального образования вводятся стандарты второго поколения, в основе которых постановка умений и навыков. Они формировались под воздействием личностно-ориентированного образования и были направлены «на развитие и совершенствование разносторонней, активной, творческой личности в условиях многопрофильности и многофункциональности учебных заведений».

Но уже к 2005 г. подход признан неэффективным, поскольку связан с удорожанием образовательного процесса. Поэтому начинается подготовка законопроекта, устанавливающего понятие «Федеральный государственный образовательный стандарт», которое закреплено в 2007 г. в Федеральном законе от 01.12.2009 г. № 309 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации».

На смену личностно-ориентированной приходит новая парадигма — модульно-компетентностный подход.

Каких-то три-четыре года реформаторам хватило чтобы «развить и усовершенствовать активную разностороннюю творческую личность». Хватит. Не нужен больше специалист, обладающий умениями и навыками, нужен новый — «с набором ключевых и функциональных компетенций», т. е. «деятельностных умений, которые реализуются в деятельности, а, следовательно, способствуют развитию личности...».

Ну, куда же без нее, без развития личности.

Главная сложность внедрения модульно-компетентностного подхода еще впереди — ибо она связана с оценкой результатов профессионального образования.

И в отличие от привычной итоговой аттестации она требует того, чтобы выпускник подтвердил освоение всех общих и профессиональных компетенций, целостности определенного вида профессиональной деятельности.

И для этой цели срочно создаются различные модели независимой оценки качества образования и сертификации квалификаций.

Вместе с тем разработка региональных моделей оценки качества выпускников имеет высокую степень риска в части оценки сформированности компетенций из-за отсутствия целостной национальной рамки квалификаций, профессиональных стандартов (которые и являются основанием для разработки образовательных стандартов), методологии общероссийской системы оценки качества, отсутствия подготовленных сертифицированных экспертов.

Снова наступаем на те же грабли, как и при разработке и внедрении ФГОС.

После утверждения ФГОС на государственном уровне, каким образом будут внедряться в систему образования профстандарты (нигде не прописаны ни процедуры, ни регламенты)?

Покушаясь на святая святых ФГОС — компетентностный подход — должна разочаровать авторов, так как никаких радикальных изменений ни для системы профессионального образования, ни для работодателей новые стандарты не принесли, кроме колоссальной «творческой» суеты вокруг. Не оправдалось главное ожидание всех участников процесса — диапазон разрядов, по которым присваивается квалификация выпускникам, не расширился в рамках нового стандарта, что не повышает интерес работодателей к продукту системы профессионального образования. Можно ли отнести это обстоятельство к сфере ответственности учреждений профобразования?

Кроме того, наивно ожидать повышения качества подготовки рабочих и специалистов по новым стандартам, если объем часов практического обучения уменьшился более чем в два раза.

Не дает однозначности и толкование понятий «компетенция» и «квалификация». Для производства и промышленности нужны профессиональные **квалификации**.

Для развития личности — **компетенции**.

Во всем мире приняты два вида оценки:

— **оценка персонала** работодателем в определенные сроки и с определенными требованиями (в России — это аттестация);

— **сертификация персонала** — это независимая оценка и подтверждение уровня квалификации персонала третьей стороной.

Сертификация проводится в двух направлениях: в законорегулируемых областях, которые связаны с нашей безопасностью, и добровольная.

Нам снова предложен «свой» российский вариант, без предварительной научной проработки, разработки модели, экспериментальной апробации, анализа. Стандарт запущен, механизм оценки не разработан, зато появляется новая возможность получить гранты на разработку. Все по обычной схеме.

При введении стандартов третьего поколения (ФГОС) не проработана (не разработана или полностью отсутствует) нормативная база, определяющая механизм привлечения работодателя к разработке ОПОП, хотя ФГОС требует обновления ОПОП ежегодно с учетом запросов работодателей и спецификой.

Фонды Оценочных Средств разрабатываются образовательными учреждениями самостоятельно после предварительного согласования с работодателем. (Парадокс первый: стандарт — федеральный, система оценок — образовательного учреждения).

Кроме типовых положений НПО и СПО и положения о практике НПО и СПО, предлагается пользоваться нормативной базой, разработанной для ГОС второго поколения, документами, обязывающими образовательное учреждение формировать умения и навыки и ориентированными на устаревшую парадигму формирования все той же творческой личности.

Отсутствует комплексное методическое сопровождение стандартов по всем видам учебной деятельности педагога и студента.

Учреждения профессионального образования поставлены перед необходимостью самостоятельно разрабатывать методические и оценочные комплексы. К примеру: при освоении **28** стандартов (12-НПО, 16-СПО) коллективу колледжа пришлось разработать, провести экспертизу **554** рабочих программ междисциплинарных курсов и профессиональных модулей, **1278** методических, **416** оценочных комплексов.

И эту работу педагоги выполняли бесплатно, поскольку никаких средств на эти цели не выделяется бюджетами регионов, и федеральными законодательными актами оплата этой работы не предусмотрена.

Комплексное обеспечение предполагает расчет стоимости государственного образовательного стандарта на федеральном уровне, тогда было бы понятно, на основе чего разрабатываются региональные нормативы финансирования.

Если есть базовые показатели, разработанные на федеральном уровне, то, применяя региональные поправочные коэффициенты, мы имеем обоснованный норматив. Что мы имеем в реальности?

Парадокс второй: стандарт — федеральный, норматив — региональный. В подавляющем большинстве эти расчеты ничего не имеют общего с нормированием расходов, и представляют собой переведенные в норматив цифры содержания учреждений профобразования по фактически сложившимся за последние годы.

При этом тратятся огромные средства (каким-то службам, уже пора подсчитать по всей стране) на разработку так называемых нормативов. И не только их, но и программы развития, исследований рынка труда. Тратятся миллионы. Какова эффективность этих затрат?

Следующая причина, на наш взгляд, не позволяющая получить эффект от всех инноваций, — **это скоропалительность, хаотичность внедрения, отсутствие серьезной научной экспериментальной апробации** с последующим обсуждением в профессиональном сообществе.

И главное, чего не достает в этой цепочке — так это своевременного **грамотного и честного анализа и отчета перед обществом о результатах предыдущих новаций**, с указанием всех затрат, понесенных обществом. А именно оно дважды теряет при отсутствии положительного результата. Учреждения профобразования задыхаются от непрофильной деятельности, которая стала доминировать над образовательной: борьба с экстремизмом, наркоманией, правонарушениями и многое другое, что составляет предмет ведения социальных партнеров.

В органах управления образованием разрабатываются целые программы по этим направлениям с требованием иметь такие же в учреждениях образования.

При этом экономика не учитывает воспитательной работы учреждений образования при финансовом обеспечении госзадания.

Можно только восхищаться нашей системой профессионального образования, нашим педагогом, учеником, на головы которых одновременно свалились все реформаторские процедуры, как выносит наша система постоянно учащающиеся приступы реформаторства.

Такой подход к преобразованиям в обществе разрывает общественное взаимодействие, а в конечном итоге разрушается культура нации, фундаментом которой и служит образование.

В течение года учреждения НПО и СПО должны пережить две реорганизации: сначала до декабря 2012 г. из неэффективных присоединиться к эффективным, а затем до мая 2013 г. стать многофункциональными центрами прикладных квалификаций.

Это перспектива не для слабонервных.

Зато есть смысл одновременно за неэффективно работающую систему, (в зависимости от того, сколько учреждений будет признано неэффективными), поставить вопрос об эффективности управления системой и присоединить Министерство образования и науки, как неэффективное, к более эффективному, например МЧС, дабы реорганизовать затем в Министерство по чрезвычайной ситуации в системе образования.

**В. А. ФЕДОРОВ**  
**Инновационная квалификация**  
**педагога профессионального обучения**

В настоящее время одно из важных направлений исследований в теории профессионального образования связано с решением давно существующей проблемы быстрого и эффективного обучения людей профессиям. Возрастание ее значимости является реакцией на определенный вызов системе и теории профессионального образования, исходящий от Стратегии развития государства, определившей человеческий потенциал и инновационный путь развития российской экономики в качестве центральных целевых ориентиров.

При этом одним из важнейших объектов конкретных действий является создание национальной инновационной системы России. Это, в свою очередь, предполагает акцент на развитии инновационных технологий и высокотехнологичных производств. Соединение обозначенных целевых ориентиров имеет общую основу — профессиональное образование, как источник и средство пополнения и инновационных и высокотехнологичных производств квалифицированными профессиональными кадрами.

Следовательно, требуются инновационные изменения и существующей системы подготовки рабочих и специалистов среднего звена, важнейшей составляющей которой является **обеспеченность педагогами профессионального обучения (преподавателями и мастерами производственного обучения) соответствующего уровня компетенции (квалификации)**.

С этой точки зрения, исследуемая нами проблема разработки теоретических и технологических основ подготовки нового типа педагога профессионального обучения для работы в условиях инновационных процессов как специалиста по обучению рабочих кадров и специалистов среднего звена для инновационных производственных технологий и инновационных технопарков является актуальной социальной, научной и практической проблемой, обусловленной следующими обстоятельствами.

Тенденции развития российской экономики направлены в сторону изменений, связанных с переходом к инновационным технологиям, инженерии знаний. Предприятия различных отраслей проявляют большой интерес к внедрению новых производственных технологий, которые разрабатываются в рамках инновационных технопарков и других инновационных организаций. Несмотря на очевидность важности внедрения инновационных технологий в различные отрасли производства, эти про-



цессы тормозятся проблемой кадровой обеспеченности. Данная потребность в кадрах определяется не столько фактической количественной нехваткой рабочих и руководящих кадров, сколько отсутствием специалистов, имеющих необходимые профессиональные компетенции для работы в режиме разработки инновационных производств, их испытания и внедрения. Глубина этой социально-экономической проблемы усугубляется следующими особенностями инновационных процессов в производстве:

— работа с инновационными производственными технологиями — это мобильный, быстро изменяющийся процесс, для которого разовое обучение кадров по одной из технологий не решает проблемы кадровой обеспеченности новых разрабатываемых технологий;

— инновационные производственные технологии на стадии разработки, испытания и распространения нуждаются в рабочих кадрах, обладающих качественно новыми профессиональными компетенциями исследования, тестирования, адаптации технологии к новым условиям и т. п. ;

— процесс широкого распространения инновационной производственной технологии на предприятиях требует мобильной подготовки кадров на местах, что предъявляет качественно новые требования к квалификации педагогов профессионального обучения (профессионально-педагогическим кадрам) — освоение технологии, проектирование системы обучения рабочих и специалистов среднего звена, адаптация производственной технологии к имеющемуся кадровому потенциалу предприятия.

Одним из определяющих путей решения описанной социально-экономической проблемы является переход от заявительной подготовки рабочих по новым производственным технологиям со стороны предприятий к перспективной подготовке профессионально-педагогических кадров, обладающих профессиональными компетенциями подготовки рабочих кадров для работы в инновационном и внедренческом режимах.

Реализация обозначенного пути решения проблемы кадровой обеспеченности инновационных производственных процессов выявляет ряд противоречий в научно-методологическом обеспечении системы профессионально-педагогического образования, готовящей будущих педагогов профессионального обучения:

— система традиционного образования педагогов профессионального обучения обеспечивает подготовку выпускников к работе в стабильных условиях производства и последующее обучение ими рабочих на известных моделях оборудования, что входит в противоречие с непрерывно изменяющимся характером инновационных производственных процессов;

— знаниевый подход к формированию образовательных стандартов, разработке образовательных программ противоречит необходимости использования компетентностного подхода, обеспечивающего деятельностный характер обучения и формирующий у будущего педагога профессионального обучения необходимый для инновационной деятельности набор профессиональных компетенций;

— заложенная в системе академического вузовского образования позиция «потребления знаний» со стороны студента и погружения в режим учебной среды и учебной ситуации, моделирующей реальные процессы производства и подготовки кадров, противоречит необходимости наличия у будущего специалиста в сфере инновационных производственных технологий умений непрерывно анализировать тенденции развития отрасли, практического освоения новых приемов, техник и технологий подготовки кадров, что формирует важные для инновационной деятельности профессиональные компетенции.

Следовательно, социальная значимость заявленной проблемы определяется зависимостью развития общества и экономики от успешности подготовки педагогов профессионального обучения, уровень и качество деятельности которых в значительной мере влияет на кадровый состав персонала, определяющего эффективность любого производства, особенно включенного в инновационные процессы.

Актуальность ее в научном плане обусловлена потребностью в наличии особой предметной области — несовпадающей, вследствие своей специфики, с областью разработок, посвященных традиционному педагогическому или любому другому виду образования. В данном случае речь идет о профессиональной педагогике, конкретнее о теории развития образовательной системы, отвечающей за подготовку педагогов профессионального обучения. Ее наличие позволит прогнозировать и проектировать развитие данной образовательной отрасли и обеспечивать эффективность и результативность.

Актуальность проблемы определяется и практическими задачами, связанными с разработкой системы научно-методического сопровождения системы профессионально-педагогического образования и ее развития.

Проблемы развития профессионального образования в целом, а также педагогического и профессионально-педагогического образования в частности, исследованы и исследуются многими отечественными учеными. Так, вопросы о характере и содержании труда профессионально-педагогических работников и общие методологические позиции развития профессионально-педагогического образования исследовались С. Я. Батышевым,

А. П. Беляевой, П. Ф. Кубрушко, А. М. Новиковым, Г. М. Романцевым, И. П. Смирновым, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоровым и др. Методология проектирования системы непрерывного профессионально-педагогического образования и управления его качеством рассматривались в работах В. А. Федорова, П. Ф. Кубрушко. Исследование особенностей структуры и содержания профессионально-педагогических технологий в деятельности педагога профессионального обучения рассмотрены в работах Н. Е. Эргановой. Проблемы использования компетентностного подхода в системе профессионального и профессионально-педагогического образования исследованы в работах Э. Ф. Зеера.

Известны исследования в сфере профессионально-педагогического образования, охватывающие другие группы научных проблем, например, в рамках научного направления — инженерная педагогика. В Европе сформировано общество по инженерной педагогике IGIP, реализующее образовательную программу «Инженерная педагогика». В России лидером научных исследований в сфере инженерной педагогики является В. М. Жураковский. Однако в данном научном направлении акцент исследований делается на педагогическое обеспечение инженерно-технического образования, что не позволяет в полной мере исследовать процессы подготовки кадров для работы в учреждениях начального и среднего профессионального образования. Для обеспечения решения этой научной проблемы Г. М. Романцевым обосновано и под его руководством развивается соответствующее научное направление [7].

Сведения, полученные нами при анализе результатов перечисленных исследований, составляют теоретические предпосылки для проведения исследований по разработке основ подготовки нового педагога — специалиста по обучению рабочих кадров для инновационных производственных технологий и инновационных технопарков.

Серьезной проблемой развития теории ППО является терминологическая путаница, для устранения которой уточнены основные понятия: «профессионально-педагогическое образование» и «педагог профессионального обучения». В связи с этим отмечено отличие профессионально-педагогического образования от педагогического образования, называемого многими исследователями также профессионально-педагогическим. Предложено придерживаться следующего наполнения понятий:

— система *педагогического* образования направлена на подготовку учителей для осуществления педагогической деятельности при обучении общеобразовательным предметам (например, физика, математика, биология и т. п.);

— система *профессионально-педагогического* образования направлена на подготовку педагогов профессионального обучения для осуществления профессионально-педагогической деятельности при обучении профессии (при освоении человеком различных способов практической профессиональной деятельности).

Термин *«педагог профессионального обучения»* обозначает утвержденное в 2000 г. наименование квалификации для лиц, получивших высшее профессионально-педагогическое образование. Кроме того, это обобщающее название персонала, занятого в образовательном процессе учебных заведений начального профессионального образования на административных должностях или в качестве преподавателей общетехнических, специальных и общеобразовательных дисциплин, старших мастеров, мастеров производственного обучения и др.

Еще одна проблема связана с встречающимся иногда в выступлениях недопустимым смешением двух самодостаточных образовательных программ, одна из которых направлена на подготовку педагогов допрофессионального обучения школьников (учителей технологии), вторая — на подготовку педагогов профессионального обучения рабочих кадров и специалистов среднего звена. Сопоставительное исследование направлений «Профессиональное обучение (по отраслям)» и «Технологическое образование» по целям, функциям, субъектам, принципам, содержанию образования, технологиям и результату убеждает в существенным их отличии. Например, для направления «Технологическое образование» не приемлемы принципы профессиональной педагогики, имеющие методологическое значение для исследования непосредственно профессионально-педагогического образования:

- принцип взаимной обусловленности педагогического и производственного процессов;
- принцип взаимосвязи общенаучной и профессиональной подготовки специалистов;
- принцип интеграции психолого-педагогического, отраслевого и производственно-технологического компонентов подготовки (профессионально-педагогическая направленность);
- принцип перспективно-опережающей подготовки обучающихся по отношению к развитию профессиональной школы (первое опережение) и по отношению к развитию соответствующей отрасли производства (второе опережение).

Исследуя новое, но уже основное предназначение педагогов профессионального обучения — перспективная подготовка рабочих и специали-

стов среднего звена под внедряемые инновационные производства, можно утверждать, что для полноценного формирования квалификаций таких работников необходим специалист, способный не только объяснять принципы действия оборудования, организовывать тренировочные занятия, но и умеющий сформировать устойчивые профессиональные компетенции на основе детального производственно-педагогического анализа инновационного производства.

Успешность такой деятельности, по нашему мнению, определяется готовностью педагога профессионального обучения к производственно-педагогическому анализу производственных процессов.

Под производственно-педагогическим анализом подразумевается пошаговая детализация производственного процесса как человеко-машинной системы на предмет декомпозиции, выделения конкретных действий рабочего или специалиста среднего звена с последующим проектированием педагогической системы формирования необходимых квалификаций.

Развитие такой идеи может стать основой для нового витка развития системы подготовки кадров для инновационных и технологических производств. С этой точки зрения представляется важным, чтобы в описание любого инновационного производственного проекта для обеспечения его жизнеспособности, помимо обязательного технико-экономического обоснования, включалось производственно-педагогическое обоснование, содержащее анализ требуемого кадрового ресурса и описывающее процесс подготовки кадров для работы на новом оборудовании. Такое обоснование станет основой для подготовки мастеров производственного обучения (педагогов профессионального обучения), повышения их квалификации и может стать одним из новых факторов развития системы профессионально-педагогического образования. В свою очередь, подготовку таких обоснований можно отнести к новому виду деятельности педагога профессионального обучения соответствующей квалификации.

Здесь четко проявляется интегративный характер труда педагога профессионального обучения, состоящий в том, что часто основные формы деятельности — производственно-технологическая и педагогическая — оказываются внутренне соединенными и осуществляются одновременно. Поэтому педагог профессионального обучения вынужден, хочет он этого или нет, осознает или не осознает, соотносить чисто педагогические моменты своей деятельности с ее производственными составляющими уже на уровне целевых установок.

Синтез педагогических и производственных начал возможен при условии их взаимодействия. Тут педагогу профессионального обучения

отводится главная роль как субъекту деятельности. Он должен уметь осуществлять соединение педагогических явлений с техническими (производственными). При этом продуктом будет являться педагогическая система, основанная на производственно-педагогическом анализе, включающая в себя методы, формы, технологические приемы, адекватные структуре и содержанию формируемых профессиональных компетенций.

Документально такая система представляется в виде образовательной программы обучения рабочих и специалистов среднего звена. Очевидно, что для каждого инновационного производства, тем более различных отраслей, структура и содержание педагогической системы будут также различными. А ее проектирование является самостоятельным видом деятельности (наряду с отладкой производственного оборудования, обеспечением экономических и организационно-управленческих процессов), формирующей один из основных ресурсов — кадровый. Поэтому для обеспечения формирования инновационных квалификаций рабочих кадров необходим специалист, обладающий целостной интегративной компетентностью, объединяющей педагогический, технический и экономический компоненты.

Встает проблема подготовленности педагога профессионального обучения к осуществлению такого соединения. В настоящее время в процессе подготовки специалиста пока не создано для этого идеальных условий. Содержательно же проведение раздельно производственно-технологической (отраслевой) и педагогической подготовок не способствует интегративности подготовки, искусственно создает проблему. Попытки осуществить интегративные процессы в самом профессионально-педагогическом образовании пока немногочисленны и не дали существенных изменений в решении проблемы. На наш взгляд, здесь необходимо идти от самой деятельности, к которой готовится специалист, с учетом знания об особенностях применения в деятельности разнородных знаний, об их взаимодействии.

Технологические подходы к проектированию модели образовательной системы подготовки специалиста, обладающего выявленными компетенциями, касаются разработки основных образовательных программ (ООП) и перспективной модели образовательного учреждения профессионально-педагогического образования в зависимости от специфики отрасли инновационного производства. При проектировании содержания ООП, особенно ее вариативной части, необходимо учитывать интегративный характер профессионально-педагогической деятельности и взаимосвязь между требованиями к содержанию подготовки рабочего и педагога про-

фессионального обучения. Следовательно, ООП должна носить интегративный характер, и включать психолого-педагогическую, отраслевую (производственную) составляющие, а также составляющую, связанную с обучением рабочей профессии. В ООП подготовки педагога профессионального обучения (бакалавра) необходимо предусмотреть изучение следующих учебных циклов дисциплин: гуманитарный, социальный и экономический; математический и естественнонаучный (общенаучный); профессиональный. Каждый из них включает базовую (обязательную) и вариативную (профильную) части.

Вариативная часть дает возможность расширения и углубления подготовки, определяемой содержанием базовых дисциплин, позволяет студенту продолжить образование на следующем уровне ППО для получения квалификации магистра в соответствии с полученным профилем, получить углубленную подготовку для успешной профессионально-педагогической деятельности.

При дифференцировании содержания образования по уровням следует учитывать значимость высокого качества отраслевой подготовки педагога профессионального обучения для дальнейшей успешной педагогической деятельности. Данное обстоятельство обуславливает в условиях ограничений учебного времени необходимость систематизации и интеграции отраслевых дисциплин на основе взаимодействия и взаимодополнения. Это обеспечит освоение профессионально значимых дисциплин и сформирует у будущего педагога профессионального обучения способность реализовать на практике знания, умения и личностные качества в своей профессиональной деятельности.

При этом очевидно, что формирование компетенций у будущих педагогов профессионального обучения невозможно без опоры на специфику профессиональной деятельности специалистов в соответствующих отраслях. Кроме того, с позиции качества подготовки специалистов целесообразно введение интернатуры в государственные образовательные стандарты профессионально-педагогического образования. Это позволит решить сразу несколько важных задач: подготовить специалиста, «заточенного» на подготовку кадров для инновационных производств, а значит, повысить качество подготовки педагога профессионального обучения; улучшить закрепляемость выпускников в учреждениях начального и среднего профессионального образования.

Очевидно, что для решения поставленной в исследовании проблемы не достаточно только спроектировать квалификацию специалиста, интегрирующую высокотехнологичную отраслевую подготовку с компетенциями



в области профессионального тренинга и обучения рабочих кадров. Важно также ответить на вопрос — каким должно быть образовательное учреждение профессионально-педагогического образования, ориентированное на обучение специалистов с такой квалификацией и интегрированное в инновационную производственную систему по соответствующим видам экономической деятельности (отраслям).

На основе имеющихся в стране традиций подготовки педагогов профессионального обучения в сочетании с внедрением в профессионально-педагогическое образование мировых и отечественных достижений в области современных высокотехнологичных производств можно предложить следующую модель новой образовательной системы. По сути, это научно-образовательный комплекс, в котором реализуются образовательные программы, интегрирующие содержание подготовки отраслевого технолога (по отраслям производства), рабочего, педагога профессионального обучения, кадрового тренера, отраслевого бизнес-аналитика, для обучения уникальных специалистов по программам начального и среднего профессионального образования. Элементы такого комплекса реализованы, например, в Российском государственном профессионально-педагогическом университете при участии Уральской машиностроительной корпорации «Пумори» путем создания учебно-демонстрационного центра технологий машиностроения. Такой комплекс моделирует образовательную среду профессиональной подготовки специалиста, обладающего соответствующими востребованными компетенциями.

Таким образом, представленные выше материалы можно рассматривать с трех позиций: с позиции развития теории профессионально-педагогического образования; с позиции проектирования образовательных систем профессионального образования; с позиции формирования нового гуманитарного продукта для системы профессионального образования и различных отраслей инновационного производства.

С позиции развития теории профессионально-педагогического образования предложен подход к построению структурно-содержательных моделей профессионально-педагогического образования, основанный на интеграции образовательного процесса с реальными процессами производственных инноваций и системой профессионально-педагогической деятельности по подготовке рабочих кадров. Деятельность педагога профессионального обучения рассмотрена в единстве производственной, педагогико-проектировочной, тренинговой, аналитической компонент, что позволяет выявить наборы профессиональных компетенций, необходимые будущему специалисту по подготовке рабочих кадров для



инновационных производственных технологий и инновационных технопарков.

С позиции проектирования образовательных систем профессионального образования сформирован комплекс подходов и методов построения образовательных моделей учреждений профессионально-педагогического образования, адаптированных к условиям отрасли производства, особенностям регионов, специфике содержания инновационных процессов. Инновационные модели учреждений профессионально-педагогического образования представляют собой открытые системы, интегрированные в реальные процессы разработки и внедрения инновационных производственных технологий, что позволит будущим педагогам профессионального обучения сформировать профессиональные компетенции как собственного (личного) рабочего образования (по одной-двум рабочим профессиям), так и подготовки рабочих кадров на новом создаваемом производственном оборудовании.

В результате у будущего выпускника системы ППО формируется своеобразный «портфолио» инновационных производственных технологий, освоенных им в двух аспектах: как рабочего высокой квалификации, способного работать на новом оборудовании, и как специалиста по подготовке кадров, имеющего разработанные самостоятельно педагогические технологии, позволяющие обучить рабочих соответствующей производственной технологии.

С учетом изложенного выше можно представить и новизну с позиции формирования нового гуманитарного продукта для системы профессионального образования и различных отраслей инновационного производства. Описанная инновационная квалификация выпускника учреждения профессионально-педагогического образования представляет собой новый гуманитарный продукт, предназначенный как для системы начального и среднего профессионального образования, так и для учебных центров предприятий и организаций. Назначение этого продукта — опережающее или оперативное обеспечение рабочими кадрами инновационных производств.

В этом случае формируется не только сам новый гуманитарный продукт, но и социально-экономическая потребность в нем. В случае если технопарк разрабатывает новую технологию или предприятие планирует внедрение инновационного оборудования, то для руководителя проблема подготовки рабочих для этой технологии может быть более эффективно решена привлечением педагога профессионального обучения, обладающего инновационной квалификацией. Или, как вариант, возможен пер-

спективный заказ учреждению начального или среднего профессионального образования, в котором работают кадры с данной квалификацией.

Важным аспектом, определяющим новизну предлагаемого гуманитарного продукта, является то, что профессиональная квалификация является саморазвивающейся. В качестве одного из компонентов инновационной квалификации описываемого специалиста по подготовке рабочих кадров присутствует умение анализировать тенденции развития инновационных производственных технологий в отрасли и осваивать эти инновации как профессионально-педагогическую технологию. Это дает возможность специалисту быстро осваивать инновационные технологии и формировать для них педагогическую технологию подготовки кадров.

### **Литература**

1. Федоров В. А., Хаматнуров Ф. Т. Научно-образовательная школа «Научные основы развития и проектирования профессионального и профессионально-педагогического образования в России» академика РАО Г. М. Романцева [Текст] // Образование и наука. Известия Уральского отделения РАО. — 2010. — № 10. — С. 126—139.

## **Э. Р. ГАЙНЕЕВ**

### **Деятельностно-компетентностный подход в профессиональном обучении**

Социально-экономические преобразования, происходящие в современной России, выдвигают необходимость разработки новых подходов к решению проблемы самореализации личности в профессиональной деятельности, обеспечения высокого уровня профессиональной квалификации и мобильности, что предполагает стратегическую ориентацию системы профессионального образования на подготовку инициативных, творчески мыслящих работников, способных активно участвовать в решении инновационных вопросов производства.

Это связано с тем, что современное производство остро нуждается в рабочем высокой квалификации с творческим подходом в производственной деятельности, что нашло отражение в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа» (2010 г.), где подчеркивается, что модернизация и инновационное развитие — единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире XXI века.

Начальное профессиональное образование имеет большие возможности для подготовки квалифицированных, практико-ориентированных рабочих, обладающих высокой профессиональной квалификацией, многофункциональными умениями, способных работать в современных условиях наукоемких и высокотехнологичных производствах. В связи с этим в последнее время возрастает занятость рабочих высокой квалификации, происходит в целом рост востребованности рабочих с творческим подходом в производственной деятельности, позволяющей ему наравне с инженерно-техническими кадрами участвовать в инновационном проектировании и развитии современного производства, предприятия. В то же время перспектива развития экономики, социальной сферы требует от рабочих новых профессиональных и личностных качеств, среди которых следует выделить системное мышление, экологическую, правовую, информационную, коммуникативную культуру; умение осознавать себя и предъять другим; способность к осознанному анализу своей деятельности, самостоятельным действиям в производственной «ситуации нового вида» (С. А. Новоселов), приобретению новых знаний; творческую активность и ответственность за выполняемую работу.

Последнее возможно лишь при умениях мастера производственного обучения находить и применять новые, оригинальные решения, разноо-

бразные формы и методы в производственном обучении, производственной практике в условиях современного производства. Мастер, ориентированный на новации, создает специальные условия, способствующие развитию рационализаторских и творческих способностей в процессе планирования, организации, осуществления и контроля практического обучения, эффективного взаимодействия с преподавателями специальных дисциплин, социальными партнерами, руководителями производственной практики (наставниками) на базовом предприятии.

Таким образом, модернизация российского профессионального образования требует активного поиска новых моделей обучения, направленных на совершенствование образовательного процесса и его интенсификацию, подготовку будущих рабочих к жизни и труду в условиях рыночной экономики.

Одновременно следует отметить, что на современном мировом рынке труда востребован рабочий высокой квалификации, владеющий элементами творческо-конструкторской деятельности, рабочий-рационализатор [1, с. 32]. Так, в производственной сфере современной Германии насчитывается до 47 % рабочих высокого уровня квалификации, в США — 43 %, в Англии — 38 %, в России — всего лишь около 5 % [2, с. 5].

Отстаем мы также и по наукоемким, инновационным технологиям.

По данным профессора МГТУ им. Баумана Б. Виноградова, мировой рынок наукоемкой технологии уже жестко разделен, в следующем соотношении: доля США составляет — 39 %; Японии — 30 %; Германии — 16 %; Китая — 6 %. Доля России — всего 0,3 % [3, с. 4].

Такое положение во многом обусловлено тем, что в учреждениях системы начального профессионального образования недостаточное внимание уделяется созданию благоприятных условий для развития творческого потенциала личности обучающегося и формирования его профессиональной компетентности, самостоятельности, мобильности, чему должны способствовать федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения (ФГОС) начального профессионального образования (НПО), в которых предъявляются более высокие требования к профессионально-педагогической компетентности современного мастера производственного обучения и преподавателя специальных дисциплин, наставника на производстве.

Педагог образовательного учреждения НПО должен не только уметь проектировать учебный процесс, но и работать, эффективно взаимодействовать с социальными партнерами и, прежде всего, — работодателем. И не просто осуществлять методическое сопровождение процесса

профессиональной подготовки, но и уметь создавать, моделировать вариативную образовательную среду, в которой сами формы организации образовательного процесса, способы организации учебно-производственной деятельности обучающихся становятся интегративным, системообразующим компонентом содержания профессионального обучения. Следовательно, поиск педагогических условий, направленных на выполнение нового социального заказа — на формирование самостоятельной, инициативной, творческой и здоровой личности остается актуальным.

В профессиональных учебных заведениях, учреждениях НПО мастер производственного обучения выступает в качестве менеджера как основного субъекта системы управления учебно-познавательной и учебно-воспитательной деятельностью обучающихся в процессе практического обучения. Двойственный характер труда мастера заключается в том, что он должен обладать определенными социально-психологическими качествами и в то же время быть мастером в специальной, профессиональной подготовке. Одним из условий оптимальной профессионально-педагогической деятельности мастера является его умение хорошо ориентироваться в запросах потенциальных работодателей, отличные знания технико-технологических и социально-экономических возможностей и перспектив в производственных отношениях.

Особенностью новых ФГОС НПО является сокращение времени обучения (до 2 лет 6 месяцев), а также объема производственного обучения, что, по логике, должно компенсироваться увеличением практического обучения на уроках специальных дисциплин (лабораторные, практические работы и т. п.), а также и повышением качества подготовки.

В этом — повышение уровня «практической части», поскольку средний уровень образования преподавателей, как правило, выше среднего уровня образования мастера производственного обучения. Это создает противоречие и, в то же время, способствует повышению квалификации, как мастера производственного обучения, так и преподавателя спецдисциплин: мастер повышает теоретический уровень (по профессии), а у преподавателя спецдисциплин возникает необходимость повышения уровня практической подготовки (для проведения лабораторных и практических работ).

Кроме того, изменения в социально-экономической сфере приводят к изменениям в формах и видах профессиональной деятельности. Новые формы деятельности влияют на психологию и сознание людей и предъявляют новые требования к человеку. В этом отношении вариативная часть ФГОС также открывает широкие возможности для оперативного

внесения изменений в рабочие программы производственного обучения в соответствии с изменениями в видах профессиональной деятельности. Например, в последние годы на предприятиях России внедряется система непрерывного совершенствования «Кайдзен», но даже в ФГОС НПО нового поколения этот вид творческой деятельности работников предприятий не предусмотрен [1, с. 32].

Компетентностный подход в профессиональном образовании означает приведение образования в соответствие с требованиями современного производства, с учетом растущего уровня социализации и интеллектуализации труда работников. Вот почему в современной педагогике все чаще отдается предпочтение компетентностному подходу, который, основываясь на стратегии повышения гибкости, позволяет ориентировать профессиональную деятельность на разнообразие реальных производственных ситуаций.

Еще А. Н. Леонтьев отмечал, что реальное основание личности человека заключается не в глубине приобретенных знаний, умений и навыков, а в системе деятельностей, которыми реализуются эти знания и умения, поэтому в нашем случае, в основе компетентностного подхода, имеется в виду система профессиональных деятельностей в условиях реального производства — деятельностно-компетентностный подход.

Реализация деятельностно-компетентностного подхода, формирование *опыта* профессиональной деятельности организована следующим образом.

Вначале обучающийся овладевает опытом *учебно-познавательной* деятельности, где моделируются действия рабочего, осваиваются практико-ориентированные теоретические вопросы. Затем, во время лабораторных и практических занятий по спецдисциплинам и учебной практики в мастерских колледжа, формируется *готовность* к профессиональной деятельности путем моделирования условий, содержания реального производства, с использованием таких активных форм, как деловая игра, брейнсторминг (мозговой штурм) и т. д. И, в завершении формирования опыта профессиональной деятельности, уже на производственной практике, в условиях реального производства обучающиеся овладевают реальным *опытом* выполнения производственных работ.

На рис. 1 представлена структура формирования *опыта*, отражающая его интегративную структуру, заключающуюся в расстановке акцентов формируемой системы ЗУН в теоретическом и производственном обучении.

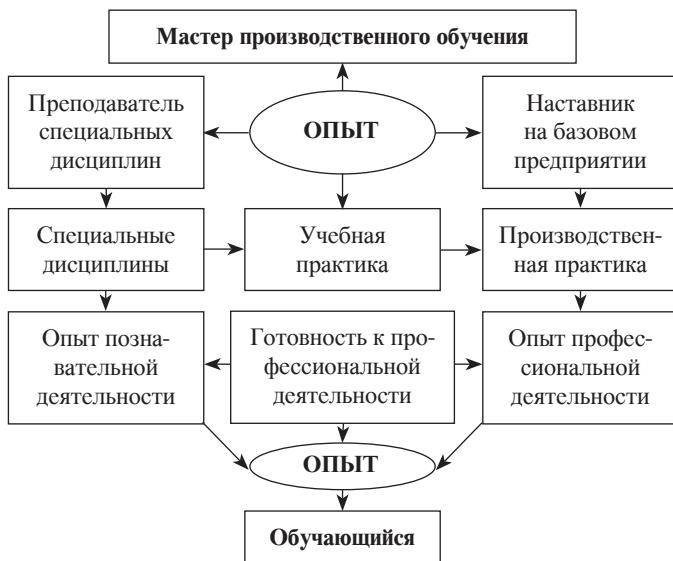


Рис. 1. Интегративная структура профессионального обучения

Подобное разделение (знания, умения, навыки), разумеется, весьма условно и понятие *опыт* мы понимаем как «совокупность знаний и практически усвоенных навыков, умений» с преобладанием одной из составляющих опыта в следующей логической последовательности:

*Знания — Умения — Навыки — Готовность к деятельности — Опыт деятельности*

Ориентированность ФГОС на формирование именно опыта профессиональной деятельности (в целом) становится важным связующим звеном гармоничного взаимодействия составляющих *опыта*, что способствует реализации деятельностно-компетентного подхода в подготовке будущего рабочего и специалиста высокого уровня квалификации. По схеме видно, что ключевая роль в реализации деятельностно-компетентного подхода, интеграции опыта, принадлежит мастеру производственного обучения, собственно, *интегратору* всей профессиональной подготовки в рамках вверенной ему группы.

Таким образом, трансформация опыта мастера производственного обучения, преподавателя специальных дисциплин, наставника базового предприятия завершается приобретением *опыта профессиональной деятельности* обучающимся в ходе производственной практики на пред-

приятти, что, в свою очередь, способствует более эффективному взаимодействию всех сторон образовательного процесса — мастера, преподавателя, наставника, следовательно — и повышению качества подготовки обучающегося — будущего рабочего.

К сожалению, изменения, произошедшие в последние десятилетия в системе НПО, все более нивелируют его роль и значимость мастера. На наш взгляд, необходимо, прежде всего, внести изменение в обозначении данной профессии. Еще 90-е годы прошлого столетия педагогами Уральского профессионально-педагогического университета предлагалось более и достойное и точное название — «инженер-педагог», поскольку роль современного мастера производственного обучения выходит далеко за рамки только «производственного обучения», именно он объединяет педагогическую триаду воспитания, обучения и развития.

Также непонятна ситуация, когда в условиях острейшего дефицита рабочих кадров в школе вводится «подушевое финансирование», что приводит к экономической заинтересованности в том, чтобы не «выпускать» учащихся после 9-го класса, а переводить в 10-й, 11-й, тем самым перекрывая учащемуся путь в рабочую профессию.

В советские времена мастер производственного обучения был самым высокооплачиваемым педагогом системы НПО: в его зарплату входили ежеквартальная премия за воспитательную работу, а также и премия за производственную деятельность группы. И зарплата мастера ничуть не уступала «средней по промышленности» и нередко были случаи перехода работников базовых предприятий в подшефные училища мастерами производственного обучения.

Это привело к тому, что в настоящее время нет притока молодежи на профессию мастера, нет молодых кадров.

Производственное обучение в системе подготовки рабочего строится в соответствии с операционно-комплексной системой. Соответственно, процесс обучения включает овладение трудовыми приемами, операциями, их закрепление и выполнение все более сложных комплексных работ. Основной задачей обучения, как известно, является формирование, закрепление и совершенствование знаний, умений и навыков по приобретаемой профессии.

Таким образом, практическое обучение (производственное обучение в учебно-производственных мастерских образовательного учреждения и производственная практика на предприятии) при подготовке будущего рабочего высокой квалификации является основой формирования опыта профессиональной деятельности обучающихся в учреждениях НПО.



В предлагаемой М. А. Петуховым модели рабочего целеполагание имеет два этапа:

1. построение модели профессиональной деятельности с описанием ее видов, сферы и структуры, определение возможных ситуаций этой деятельности и способов их разрешения, типовых профессиональных задач и функций;

2. определение на этой основе модели личности рабочего, включающей необходимые качества и свойства, знания и умения работника [4, с. 99].

Следовательно, модель личности рабочего задает ведущие функции обучения, отражающиеся в его целях, которых осуществляются на основе деятельностно-компетентностного подхода с использованием профессионально ориентированных технологий. Это позволяет определить педагогические условия и их влияние на процесс формирования опыта профессиональной деятельности будущего рабочего.

Первым этапом реализации указанных педагогических условий является менеджмент производственного обучения, который проявляется в умениях мастера производственного обучения осуществлять приведение в соответствие содержания подготовки практического обучения и требований производства. Данное условие достигается следующим:

— системным анализом и выявлением новых видов профессиональной деятельности (изменений в видах деятельности) рабочего в непрерывно изменяющихся условиях современного модернизируемого высокотехнологического производства;

— определением обучающихся в период производственной практики на рабочие места с наиболее современным оборудованием;

— подбором наставников (руководителей) производственной практики на предприятии из числа наиболее квалифицированных рабочих, новаторов производства, имеющих опыт творческой деятельности (СНС «Кайдзен») и склонность к педагогической деятельности;

— внесением необходимых корректив в рабочие программы общетехнических и специальных дисциплин теоретического обучения, внесении в рабочие программы заданий творческо-конструкторской направленности.

Соответствие содержания образовательной программы с требованиями современного производства достигается соотношением программного материала с содержанием производственных условий при согласовании со специалистами службы управления главного энергетика предприятия, ремонтно-сервисного центра и преподавателями специальных и общетехнических дисциплин.

Системообразующей основой педагогических условий формирования опыта профессиональной деятельности являются не только структурные компоненты содержания указанных видов деятельности, но и инновационные формы организации учебных занятий по производственному обучению.

В заключение можно отметить, что ориентированность ФГОС НПО на формирование именно опыта профессиональной деятельности (в комплексе) становится важным связующим звеном гармоничного взаимодействия мастера производственного обучения, преподавателя специальных дисциплин и наставника базового предприятия, что способствует трансформации *опыта* и реализации деятельностно-компетентностного подхода в подготовке будущего рабочего, повышению качества профессионального обучения.

### Литература

1. Гайнеев, Э. Р. «Кайдзен-технологии» в подготовке квалифицированных рабочих [Текст] // Профессиональное образование. Столица. — 2010. — № 9. — С. 32—33.
2. Гайнеев, Э. Р. Организационно-педагогические условия подготовки рабочих высокой квалификации [Текст] // Методист. — № 2. — 2011. — С. 40—43.
3. Виноградов, Б. А. Большая наука против губительных реформ [Текст] // Левый марш. — 2009. — № 11 (211). — С. 4.
4. Основы профессионально-педагогической деятельности [Текст] : учеб. пособ. для студентов сред. проф. образования / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. — М. : Мастерство, 2002. — 288 с.

## **В. А. ЧУПИНА**

### **Интегрированная структура профессиональной компетентности муниципального служащего**

Муниципальное управление в современной России появилось после принятия в 1993 г. новой Конституции, признающей и гарантирующей местное самоуправление. Сложные задачи, возникшие перед муниципальным управлением в эпоху общественно-экономических трансформаций в российском государстве, процессы глобализации и выход России в мировое экономическое пространство породили ряд противоречий, усложняющих проблему эффективности управленческой деятельности в муниципальных образованиях.

Сложные взаимосвязи политических, социальных, экономических процессов в государстве и обществе сформировали запрос на управленцев нового поколения, без достижения высокого уровня профессионализма в работе которых невозможно становление эффективной системы местного самоуправления в современной России. Не случайно принцип профессионализма и компетентности муниципальных служащих был провозглашен как один из фундаментальных в организации и функционировании муниципальной службы. Сегодня общество ждет от муниципальных служащих эффективных решений вопросов граждан, а между тем из-за недостаточной компетентности муниципальных служащих, их профессиональной непригодности к работе в аппарате органов местного самоуправления происходит немало крупных ошибок и просчетов, приводящих к большим материальным потерям, лихорадящих общество, ухудшающих его морально-психологический климат, снижающих качество жизни населения.

Специфика управленческих задач, решаемых муниципальными служащими, состоит в том, что они, с одной стороны, как представители органов власти должны знать и исполнять законы и подзаконные акты, определяющие деятельность органов муниципального управления и таким образом осуществлять управленческую деятельность, с другой стороны, они должны удовлетворять насущные нужды людей с помощью различных хозяйствующих субъектов и, соответственно, быть специалистами в различных отраслях хозяйства. Они должны квалифицированно в рамках своей специальности определять муниципальный заказ, проводить отбор его квалифицированных исполнителей, осуществлять контроль результатов выполнения муниципального заказа, а решение таких разноплановых задач требует от муниципальных служащих компетенций не только

в вопросах муниципального управления, но и в специфических областях, составляющих предметную область их управления: строительство, ЖКХ, торговля и др. По сути, это требует от муниципального служащего сочетания компетенций разных профессий.

В настоящее время отбор на замещение должностей муниципальной службы проводится, преимущественно, по компетенциям, составляющим профиль специальности «Государственное и муниципальное управление», что обеспечивает выполнение чиновниками, в основном, управленческих задач. Требования же по специфической предметной области, как правило, не регламентированы нормативными документами и носят второстепенный характер.

Эта ситуация создает проблему определения структуры компетентности муниципального служащего, поскольку пока в науке и управленческой практике России еще недостаточно разработаны принципы кадровой политики и обоснованные критерии комплексной оценки уровня профессионализма чиновников, отсутствует концептуальная основа современных кадровых технологий профессионального развития и усвоения муниципальными служащими профессиональных и этических ценностей, норм профессиональной культуры. Поэтому обращение к компетентностному подходу для определения профессионализма государственных и муниципальных служащих видится одним из направлений реформирования органов власти в Российской Федерации, ведь компетентностный подход как новая парадигма профессионального образования характеризуется изменением субъектов определения его цели (государство, работодатель, общество, личность) и представлением результатов образования в терминах компетенции.

Проблема развития профессионализма муниципальных служащих как стадии профессионализации личности, характеризующейся проявлением профессионального мастерства, высокой творческой и социальной активностью, продуктивным уровнем выполнения профессиональной деятельности, развитой потребностью в самореализации, на основе компетентностного подхода требуют раскрытия понятия компетентности, которая, по мнению многих исследователей, основывается на личностно-профессиональных качествах, включает ценностную составляющую и имеет интегрированную структуру. Определим компетентность муниципального служащего как свойство личности, основанное на профессиональных управленческих ценностях, отражающее готовность и способность муниципального служащего к реализации интегрированной совокупности общих, управленческих и специальных компетенций, объединенных устойчивыми иерархическими, многоуровневыми связями.

Структуру компетентности составляют компетенции, понимаемые как готовность и способность личности применять в своей профессиональной деятельности знания, умения, личностные качества, практический опыт.

В первую очередь в структуре компетентности выделяют так называемые общие (универсальные) компетенции, определенные еще Советом Европы в конце 1990-х годов и позволяющие любому человеку, независимо от профессии, быть полноправным членом общества, брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты, уметь жить в многокультурном информационном обществе, владеть различными видами и технологиями коммуникаций, иметь желание и реализовывать способность учиться всю жизнь. В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» общие компетенции муниципальных служащих включают в себя общекультурные, инструментальные и социально-личностные [1]:

- стремление работать на благо общества (ОК-1);

- знание требований профессиональной этики и готовность поступать в соответствии с этими требованиями; обладание нетерпимостью к отступлениям от правил этического поведения, в том числе в отношении других лиц; обладание гражданской ответственностью и требовательностью к соблюдению правил этического поведения (ОК-2);

- знание базовых ценностей мировой культуры и готовностью опираться на них в своей профессиональной деятельности, личностном и общекультурном развитии (ОК-3);

- знание законов развития природы, общества, мышления и умение применять эти знания в профессиональной деятельности; умение анализировать и оценивать социально-значимые явления, события, процессы; владение основными методами количественного анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования (ОК-4);

- понимание содержания, смысла, основных целей, социальной значимости профессии государственного и муниципального управления, стремление к улучшению этого понимания через использование знаний в своей деятельности (ОК-5);

- способность и готовность к диалогу на основе ценностей гражданского демократического общества (ОК-6);

- способность представлять результаты своей работы для других специалистов, отстаивать свои позиции в профессиональной среде, находить компромиссные и альтернативные решения (ОК-7);

— владение основными способами и средствами информационного взаимодействия, получения, хранения, переработки, интерпретации информации, наличие навыков работы с информационно-коммуникационными технологиями; способность к восприятию и методическому обобщению информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-8);

— умение логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь; способность к эффективному деловому общению, публичным выступлениям, переговорам, проведению совещаний, деловой переписке, электронным коммуникациям; способность использовать для решения коммуникативных задач современные технические средства и информационные технологии (ОК-9);

— способность к работе в коллективе, исполняя свои обязанности творчески и во взаимодействии с другими членами коллектива (ОК-10);

— владение одним из иностранных языков как средством коммуникации в рамках сложившейся специализированной терминологии профессионального международного общения (ОК-11);

— владение основными методами защиты персонала и населения от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий (ОК-12);

— способность и готовность к личностному и профессиональному самосовершенствованию, саморазвитию, саморегулированию, самоорганизации, самоконтролю, к расширению границ своих профессионально-практических познаний; умение использовать методы и средства познания, различные формы и методы обучения и самоконтроля, новые образовательные технологии, для своего интеллектуального развития и повышения культурного уровня (ОК-13);

— умение критически оценивать информацию, переоценивать накопленный опыт и конструктивно принимать решение на основе обобщения информации; способность к критическому анализу своих возможностей (ОК-14);

— способность принимать участие в разработке управленческих решений и нести ответственность за реализацию этих решений в пределах своих должностных обязанностей, умение оценивать последствия решений (ОК-15);

— владение навыками самостоятельной, творческой работы; умение организовать свой труд; способность порождать новые идеи, находить подходы к их реализации (ОК-16);

— способность к формированию, поддержанию и использованию конструктивных общефизических и социально-психологических ресурсов, необходимых для здорового образа жизни (ОК-17).

Из анализа приведенного списка компетенций можно заключить, что общие компетенции составляют ядро любой профессии, обеспечивают достижение человеком своих стратегических жизненных и профессиональных целей. Заметим, что в контексте деятельности чиновника его стратегическая нацеленность на собственное жизненное благополучие развивает предрасположенность к коррупции, а стратегия самореализации в жизни и профессии развивает профессиональную рефлексию, восприимчивость к генерации новых идей, желание получить социальное признание. Поэтому не случайно первая общая компетенция указывает на миссионерский характер деятельности чиновника, а вторая на этические ценности профессии.

Помимо общих компетенций в структуре компетентности выделяются профессиональные компетенции, понимаемые нами как способность применить знания, умения, практический опыт и личностно-профессиональные качества в одном из видов профессиональной деятельности.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» обозначены профессиональные компетенции (ПК), обеспечивающие, прежде всего, успешную организационно-управленческую деятельность:

- знание основных этапов эволюции управленческой мысли (ПК-1);
- умение определять приоритеты профессиональной деятельности, эффективно исполнять управленческие решения (ПК-2);
- умение выявлять проблемы, определять цели, оценивать альтернативы, выбирать оптимальный вариант решения, оценивать результаты и последствия принятого управленческого решения (ПК-3);
- способность принимать решения в условиях неопределенности и рисков (ПК-4);
- способность применять адекватные инструменты и технологии регулирующего воздействия при реализации управленческого решения (ПК-5);
- способность принимать участие в проектировании организационных действий, умением эффективно исполнять обязанности (ПК-6);
- умение оценивать соотношение планируемого результата и затрачиваемых ресурсов (ПК-7);
- способность применять имеющиеся технологии и методы кадровой работы (ПК-8);
- способность свободно ориентироваться в правовой системе России (ПК-9);

- умение правильно применять нормы права (ПК-10);
- способность эффективно участвовать в групповой работе на основе знания процессов групповой динамики и принципов формирования команды (ПК-11);
- умение определять параметры качества управленческих решений и осуществления административных процессов, выявлять отклонения и принимать корректирующие меры (ПК-12);
- способность использовать основы теории мотивации при решении управленческих задач (ПК-13).

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» выделяется такой вид компетенции, как информационно-методическая. Этот вид компетенции охватывает перечень с ПК-14 до ПК-27 и касается вопросов работы со служебной информацией, применяя инструментальные компетенции (обобщение, анализ, синтез, моделирование, адаптация, внедрение и др.).

Также в стандарте выделены вспомогательно-технологические профессиональные компетенции:

- умение вести делопроизводство и участвовать в ведении документооборота в органах государственной власти Российской Федерации, органах государственной власти субъектов Российской Федерации, органах местного самоуправления, государственных и муниципальных организациях, предприятиях и учреждениях, политических партиях, общественно-политических и некоммерческих организациях (ПК-45);
- способность осуществлять технологическое обеспечение служебной деятельности специалистов (по категориям и группам должностей государственной гражданской службы и муниципальной службы) (ПК-46);
- умение осуществлять вспомогательное обеспечение исполнения основных функций органов государственной власти Российской Федерации, органов государственной власти субъектов Российской Федерации; органов местного самоуправления, государственных и муниципальных организаций, предприятий и учреждений, политических партий, общественно-политических и некоммерческих организаций, их административных регламентов (ПК-47);
- способность к адекватной оценке поставленных целей и результатов деятельности (ПК-48);
- владение методами самоорганизации рабочего времени, рационального применения ресурсов (ПК-49);



— способность оценивать свое место в технологии выполнения коллективных задач (ПК-50);

— умение эффективно взаимодействовать с другими исполнителями (ПК-51).

Возможно, набор этих компетенций важен в практике работы муниципальных служб. Однако сравнительный анализ показывает, что большинство названных компетенций пересекается по смыслу с инструментальными, информационно-методическими и коммуникативными,

Наиболее пристальное внимание исследователей среди профессиональных компетенций чиновников в последнее время вызывает коммуникативная компетенция, которая признается одной из наиболее важных составляющих их профессионализма. Это внимание обусловлено тем, что профессия гражданского государственного и муниципального служащего — это профессия из группы «человек-человек», где общение из фактора, сопровождающего деятельность, превращается в профессионально значимую категорию, необходимую для олицетворения власти. Такое важное значение коммуникативной компетентности для муниципального служащего вытекает из публичной природы управления. Информация для гражданского государственного и муниципального служащего является особым средством деятельности, воздействующим на управляемых и одновременно обслуживаемых граждан. Коммуникативная компетенция, проявляемая в различных формах работы с информацией: в умении ее собирать, анализировать, систематизировать и принимать на этой основе решения, в том числе инновационные, — обеспечивает необходимый уровень взаимодействия служащих в ситуациях профессионального общения и с коллегами, и с гражданами.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» коммуникативная составляющая отнесена к профессиональным компетенциям:

— умение устанавливать и использовать информационные источники для учета потребностей заинтересованных сторон при планировании деятельности органов государственной власти Российской Федерации, органов государственной власти субъектов Российской Федерации (ПК-28);

— способность анализировать, проектировать и осуществлять межличностные, групповые и организационные коммуникации (ПК-29);

— умение общаться четко, сжато, убедительно; выбирая подходящие для аудитории стиль и содержание (ПК-30);

— умение находить основы для сотрудничества с другими органами государственной власти Российской Федерации, органами государственной власти субъектов Российской Федерации, институтами гражданского общества, способность определять потребности в информации, получать информацию из большого числа источников, оперативно и точно интерпретировать информацию (ПК-31);

— способность представлять интересы и официальную информацию органов государственной власти Российской Федерации, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, государственного или муниципального предприятия, учреждения при взаимодействии с иными органами государственной власти Российской Федерации, органами государственной власти субъектов Российской Федерации, органами местного самоуправления, государственными и муниципальными организациями, предприятиями и учреждениями, политическими партиями, общественно-политическими и некоммерческими организациями, институтами гражданского общества, средствами массовой коммуникации, гражданами (ПК-32);

— умение предупреждать и разрешать конфликтные ситуации при взаимодействии органов государственной власти Российской Федерации, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, институтов гражданского общества, средств массовой коммуникации (ПК-33);

— способность выявлять информацию, необходимую для принятия решений, при получении «обратной связи» в профессиональной деятельности (ПК-34);

— способность к взаимодействиям в ходе служебной деятельности в соответствии с этическими требованиями к служебному поведению (ПК-35);

— понимание основных закономерностей и владением базовыми технологиями формирования общественного мнения (ПК-36);

— владение медиативными технологиями, умением организовывать, проводить и оценивать эффективность переговоров и примирительных процедур (ПК-37);

— владение основными технологиями формирования и продвижения имиджа государственной и муниципальной службы (ПК-38).

Из приведенного списка компетенций видно, что часть из них уже упоминалась в других разделах, так, например, ПК-33 следует, скорее всего, отнести к организационно-управленческим компетенциям, ПК-35 из-за ее этической составляющей можно отнести к общекультурным, и напротив, видится более логичным включение в коммуникационные компетенции ПК-17, ПК-22, ПК-26 и ПК-27, которые отнесены к группе информационно-методических.

Одно из направлений реформы государственного и муниципального управления связано с развитием проектного управления, что означает переход от управления мероприятиями, составляющими различные целевые программы, к формированию социально значимых проектов и управлению их реализацией. В полном соответствии с этими положениями в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки «Государственное и муниципальное управление» предусматривается, что участие гражданских государственных и муниципальных служащих в создании и реализации проектов должно быть обеспечено проектной компетентностью, включающей в себя профессиональные проектные компетенции:

- умение выявлять и оценивать проектные возможности в профессиональной деятельности и формулировать проектные цели (ПК-39);

- способность использовать современные методы управления проектом, направленные на своевременное получение качественных результатов, определение рисков и управление бюджетом (ПК-40);

- готовность участвовать в реализации программ организационных изменений (ПК-41);

- способность разрабатывать проекты социальных изменений (ПК-42);

- наличие навыков разработки проектной документации (ПК-43);

- способность оценивать экономические, социальные, политические условия и последствия (результаты) осуществления государственных программ (ПК-44).

Обращает на себя внимание, что представленные формулировки проектных компетенций предполагают способность государственных и муниципальных служащих действовать в некоторых специфических областях, связанных, например, с ЖКХ, энергообеспечением, здравоохранением, культурой или образованием. Обеспечение проектной компетентности государственных и муниципальных служащих приводит к необходимости выделять наряду с общими и профессиональными управленческими компетенциями особую, третью группу компетенций, которую, исходя из логики и терминологии стандарта KSAO, составляют «технические» компетенции [2]. А. В. Хуторской определяет их как предметные, так как они обеспечивают реальную предметную деятельность [3; 4]. Мы относим данные компетенции к профессиональным и называем их в нашей работе специальными (предметными).

Анализ различных компетенций муниципального служащего открывает возможность для научной дискуссии по вопросам содержания, формирования, измерения, развития компетенций. Для изучения этих

вопросов особую важность составляют работы О. В. Игнашовой, связывающей профессиональные компетенции с общей гуманитарной культурой, Н. В. Хрусталева о социально-личностных компетенциях, стандарт KSAO, в котором придается большое значение профессиональной социализации и формированию лояльности чиновника.

Таким образом, проведенный анализ позволяет выделить три уровня компетенций, *системно* определяющих профессиональную компетентность муниципального служащего:

- общие (общекультурные, инструментальные, социально-личностные) компетенции;
- профессиональные управленческие компетенции;
- профессиональные специальные компетенции.

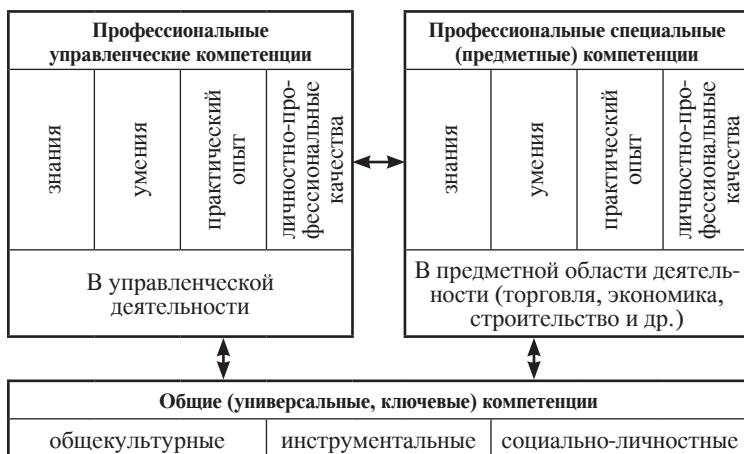


Рис. 1. Интегрированная структура компетентности муниципального служащего

Предложенная структура позволяет упорядочить определения компетенций:

Общая (универсальная, базовая, ключевая, общекультурная) компетенция — готовность и способность личности применять знания, умения, личностные качества, практический опыт в профессии. Включает в себя общенаучные, инструментальные, социально-личностные компетенции.

Профессиональная компетенция — готовность и способность личности применять знания, умения, личностные качества, практический опыт в определенном виде профессиональной деятельности.

Специальная компетенция муниципального служащего — готовность и способность самостоятельно решать профессиональные задачи предметного характера в определенных областях народного хозяйства с применением знаний, умений и требуемых личностных качеств.

Управленческая компетенция муниципального служащего — готовность и способность самостоятельно решать профессиональные задачи управленческого характера с применением знаний, умений и требуемых личностных качеств.

Важной задачей теории и практики управления профессионализмом муниципальных служащих является развитие и уточнение интегрированной модели компетентности, которая поможет обеспечить выполнение специфических профессиональных задач муниципальной службы. В основе модели лежит идея интеграции, благодаря которой обеспечивается процесс становления определенной целостности и происходит рост интенсивности взаимодействия синтезируемых компонентов, усиливается их связь и взаимозависимость при уменьшении их относительной самостоятельности. Структура компетентности муниципального служащего носит интегрированный характер, так как она в течение жизни не только развивается, но и дополняется новыми компетенциями в процессе усложнения внутриуровневого и межуровневого взаимодействия компетенций друг с другом, что означает развитие профессионализма. Интегрирование трех составляющих компетентности муниципального служащего может быть учтено при разработке модели оценки, отбора и развития профессионализма муниципальных служащих.

### Литература

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 081100 Государственное и муниципальное управление (квалификация (степень) «бакалавр») (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 41) [Электронный ресурс] // <http://www.garant.ru>.
2. Пихота, А. KSAO — расшифровка загадочных знаний, умений, навыков и других характеристик [Электронный ресурс] // <http://www.trainings.ua>.
3. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». — 2002. — <http://eidos.ru>.
4. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // <http://karpinsk-edu.ru>.

**П. В. ИВАЧЕВ**

**Организационные и содержательные противоречия  
формирования социально-личностной компетентности  
медицинских кадров**

В утилитарном значении понятие «профессия» указывает на существо проблем и компетенции выпускника образовательного учреждения, с помощью которых их можно решить. В свою очередь компетенции формируются на основе знаний, умений и навыков, приобретаемых в процессе профессионального обучения, и отражают способность и готовность выпускника к решению профессиональных задач. Содержание профессионального обучения регламентируется установленными правилами проектирования и реализации образовательных программ, на страже которых стоит педагогическое сообщество и образовательные учреждения. В контексте компетентностно-ориентированной модели подготовки медицинских кадров попытаемся обозначить проблему дегуманизации содержания медицинского образования и необходимости поиска путей ее решения.

Успех демократических преобразований на пути к построению гражданского общества зависит от ценностно-смысловых ориентаций индивида относительно необходимости и направленности социальных изменений. В этой связи разделяем обоснованную тревогу О. В. Санниковой, которая считает, что значение социально-гуманитарного знания и образования в содержании подготовки специалистов в России поставлено в угоду требованиям Болонского соглашения, где декларируется примат необходимости воспитания и обучения профессиональных кадров для решения функциональных задач. Тем самым принижается значение воспроизводства человека как личности, культуры, общества в целом. Усугубляет проблему повсеместная информатизация, принципиально меняющая коммуникационные стратегии в обществе, которые разрушительно воздействуют на гуманитарную сферу, создают проблему ценностной ориентации личности человека в безграничном информационном потоке, лишают индивида опоры в виде устойчивых традиционных духовных оснований человеческого существования.

Среди различных видов профессиональной деятельности выделяются так называемые помогающие профессии (врач, педагог, психолог, социальный работник), которые в первую очередь подвержены влиянию социальных трансформаций. В век распространения высоких техноло-

гий врачебное ремесло в определенном смысле становится способным состязаться с возможностями божьего промысла. Вряд ли Всевышний, создавая человека по своему образцу и подобию, мог представить, что результат его творения, вооружившись врачебной профессией, посягнет на Его приватное право даровать жизнь, осуществлять непорочное зачатие, избавлять человека от болезненных страданий и переживаний, замещать испорченные органы и многое другое. И, тем не менее, медицина в ее современном состоянии, лишь незначительно приблизилась к разгадке факторов причинности целого ряда заболеваний, пониманию механизмов развития патологических процессов, происходящих в организме человека, прогнозирования возможных последствий заболеваний для конкретного человека и человечества в целом. Чем глубже ученым медикам удастся проникнуть в тайный смысл болезненных изменений в организме человека, стараясь подчинить их врачебной воле, понять их, управлять ими, тем больше загадок встречается на этом пути.

Вместе с тем, медицина на протяжении всей истории своего развития видела свою основную цель в служении человеку, его здоровью. В настоящее время небезосновательно появляются поводы для тревоги в связи с признаками дегуманизации современной медицины, которые наблюдаются во всем мире. Все острее проявляется недовольство пациентов по отношению к медицинским работникам, которые не умеют корректно обращаться с пациентами, очень часто смотрят на них как на объект медицинского вмешательства и потенциальный источник доходов. Репутация людей в белых халатах и престиж профессии врача неуклонно снижаются на протяжении последних десятилетий. Тысячелетняя традиция нерушимого доверия между пациентом и врачом уступает место рыночным отношениям, подменяя исконное правило врачебного ремесла «лечить не болезнь, а больного» суммой манипуляций, предусмотренных медико-экономическими стандартами для определенной нозологической формы болезни. Усиливает эту тенденцию менеджмент здравоохранения, родившийся в недрах материального производства с его процессным подходом и пошаговым механизмом достижения цели. Активно проникая в сферу человеческих отношений, менеджмент вытесняет принцип индивидуального подхода к каждому конкретному больному человеку. Все процедуры менеджмента подчиняют исполнителя единственной цели строго следовать алгоритмам установленного протокола. Искусство расспросить, выслушать пациента, замещается вынужденной необходимостью оформления граф истории болезни, для чего предусмотрен правилами определенный регламент времени в диагностическом процессе. Беседа с больным

представляется чем-то излишним и никчемным. Нет больше адресации к личности больного. Вместо этого появляется озабоченность состоянием анатомо-функциональных систем и отдельных органов. Студентов учат облегченной модели медицины, в которой люди представлены как биохимические фабрики, скопление в теле человека плохо работающих органов или разлаженных функциональных систем. Наряду с этим, груз ответственности за возможные негативные последствия профессионального вмешательства постоянно довлеет над разумом врача, заставляя его помнить, что недопустимо проводить медицинские вмешательства на человеке с непредсказуемыми результатами.

В целом перечисленные тенденции в здравоохранении нельзя оценить как удовлетворительные. Это побудило нас заняться анализом системы организации и содержания профессиональной подготовки студентов медицинских вузов, сосредоточив пристальное внимание в части формирования социально-личностных компетенций будущих врачей.

В качестве исследовательского материала послужили Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования (2009—2011 гг.) и основные образовательные программы подготовки кадров по направлениям (специальностям) подготовки укрупненной группы Здравоохранение «Лечебное дело», «Педиатрия», «Стоматология», «Медико-профилактическое дело», «Фармация», «Сестринское дело».

Для начала обратимся к понятийному аппарату компетентностной модели подготовки кадров, сложившемуся в современной педагогической науке. С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Однако способность решать проблемы не сводится к освоению определенной совокупности знаний, умений и навыков. Эта способность имеет несколько составляющих: мотивы деятельности; умение ориентироваться в источниках информации; умения, необходимые для определенных видов деятельности; теоретические и прикладные знания, необходимые для понимания сущности проблемы и выбора путей ее решения.

Достаточно серьезного внимания заслуживает проблема реализации компетентностного подхода в сфере медицинского образования. Для медицинских и социомедицинских профессий типа «человек — человек», актуальны такие качества, как эмпатия, рефлексивность, толерантность, коммуникабельность, социальный интеллект и др. Следовательно, формирование профессиональных компетенций специалистов, занятых в здравоохранении, должно быть направлено на развитие способностей



и готовности решать проблемы людей, нуждающихся в медицинской, психологической и социальной помощи. Именно поэтому организация и содержание подготовки кадров здравоохранения не могут быть сведены к аналогиям профессионального обучения специалистов, компетентных в сфере техники и высоких технологий.

На основе компетентностной модели различают следующие группы компетенций будущего специалиста [1], схематически представленные на рис. 1 в их системной связи с циклами дисциплин:

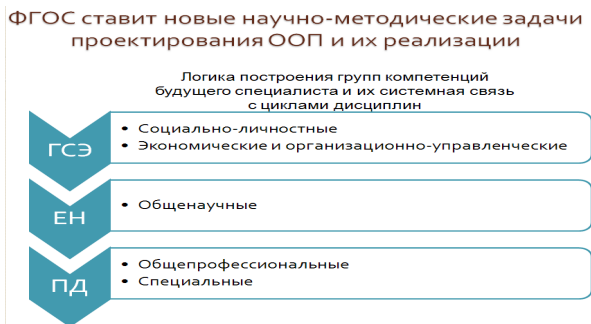


Рис. 1. Группы компетенций и их системная связь с циклами дисциплин

Следуя логике построения групп компетенций по различным направлениям подготовки профессионального образования социально-личностные, экономические и организационно-управленческие компетенции будущего специалиста, инвариантные к области профессиональной деятельности, должны формироваться на базе цикла гуманитарных, социальных и экономических дисциплин (ГСЭ) соответствующей образовательной программы.

Для обеспечения возможности адаптации выпускника к динамично развивающейся сфере инноваций и технологий он должен обладать широким кругозором, фундаментальной образованностью. В этой логике выделяются общенаучные компетенции (компетенции познавательной деятельности), профессионально ориентированные на основные группы направлений подготовки и связанные с постановкой и решением познавательных задач, поиском нестандартных решений и определяющие фундаментальность образования, которая обеспечивается дисциплинами цикла общих математических и естественнонаучных дисциплин (ЕН).

Общепрофессиональные компетенции, инвариантные к направлению подготовки, обеспечивают подготовленность выпускника к решению про-

фессиональных задач, которые должен уметь решать специалист с высшим профессиональным образованием в определенной сфере профессиональной деятельности. Эти компетенции вырабатываются в результате усвоения цикла общепрофессиональных дисциплин (ПД). Общепрофессиональные компетенции отражают специфику определенной профессиональной области и, по своей сути, являются многофункциональными, надпредметными и междисциплинарными. В совокупности они служат фундаментом, позволяющим выпускнику гибко ориентироваться на рынке труда, быть подготовленным к продолжению образования как на магистерской ступени, так и в сфере дополнительного и послевузовского образования.

Специальные компетенции, или профессионально-функциональные знания и умения, обеспечивают подготовку специалистов к конкретным объектам и предметам труда для определенного направления профессиональной деятельности. Блок специальных компетенций обеспечивает привязку к объекту и предмету труда. Специальные компетенции можно рассматривать как реализацию профессиональных компетенций в области учебного предмета, конкретной области профессиональной деятельности. Например, компетенция в сфере технологий означает способность специалиста реализовать инструкцию, алгоритм деятельности при оказании в конкретной ситуации, например, оказания медицинской помощи нуждающимся лицам.

Все виды компетенций взаимосвязаны и развиваются одновременно, что формирует индивидуальный стиль профессиональной деятельности, обеспечивает становление профессиональной компетентности как определенной целостности, интегративной личностной характеристики специалиста. Компетенции, пронизывая друг друга, проявляются в процессе решения жизненно важных профессиональных задач разного уровня сложности.

Оставим педагогические задачи, связанные с формированием иных компетенций, соответствующим специалистам. Сосредоточим свое внимание на исследовании социально-личностных компетенций по вышеуказанным направлениям (специальностям) подготовки. Для решения этой цели проведем контент-анализ Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (2009—2011 гг.), которые определяют роль компетенций, их место, значение, средства и способ формирования.

Согласно мнению В. И. Байденко [2], смыслообразующие конструкты социально-личностных компетенций раскрывают способность личности

к позитивному интеллектуальному, психологическому и волевому саморазвитию и изменению, а также готовность ее (личности) к жизнедеятельности во многих контекстах ее социального взаимодействия, достижения согласия с другими.

М. В. Кормильцева [3], определяя роль социально-личностных компетенций в формировании и развитии профессиональной мобильности выпускника, считает, что они:

1. носят инвариантный характер по отношению к области профессиональной деятельности;

2. осуществляют личностную ориентацию образования (формируют личностные качества, свойства, ориентации, ценности, индивидуальные особенности взаимодействия с социумом, умение работать в команде и пр., определяют характер использования знаний и, следовательно, вектор общественного развития);

3. обеспечивают реализацию социальной ориентации образования (взаимодействие в социуме, приверженность этическим, правовым нормам, стремление служить обществу и государству, чувство долга);

4. осуществляют интеграцию личностной и социальной ориентаций профессионального образования, обеспечивают включение человека в социальные процессы как развивающейся, мобильной, свободной, ответственной, творческой личности.

Следовательно, можно считать, что социально-личностные компетенции специалиста непосредственно не связаны с содержанием его профессиональной и специальной деятельности. Являясь личностными характеристиками индивида, социально-личностные компетенции выражают способность и готовность соблюдать, выполнять нормы социально одобряемого гражданского и профессионального поведения.

Однако ФГОСы не отвечают на вопрос: «Какими педагогическими средствами, методиками, технологиями достигнуть поставленной цели?» Вместо этого предлагаются требования к результатам освоения основных образовательных программ подготовки специалиста, представленных набором общекультурных и профессиональных компетенций. Усиливает неопределенность достижения столь сложной цели предоставление вузам свободы педагогического творчества в решении выбора организации и содержания инструментального и методического сопровождения процесса воспитания и обучения.

Контент-анализ ФГОСов по специальностям группы Здравоохранение — 060101 Лечебное дело, 060103 Педиатрия, 060301 Фармация, 060201 Стоматология, проведенный на основе сравнения параграфов 5.1

(Выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями) частей V (Требования к результатам освоения основных образовательных программ), позволяет выявить едва ли не «клонированное» сходство числа и содержания общекультурных компетенций:

5.1. Выпускник должен обладать следующими общекультурными компетенциями (ОК):

способностью и готовностью анализировать социально значимые проблемы и процессы, использовать на практике методы гуманитарных, естественнонаучных, медико-биологических и клинических наук в различных видах профессиональной и социальной деятельности (ОК-1);

способностью и готовностью к анализу мировоззренческих, социально и личностно значимых философских проблем, основных философских категорий, к самосовершенствованию (ОК-2);

способностью и готовностью к анализу значимых политических событий и тенденций, к ответственному участию в политической жизни, к овладению основными понятиями и закономерностями мирового исторического процесса, к уважительному и бережному отношению к историческому наследию и традициям, к оценке политики государства; знать историко-медицинскую терминологию (ОК-3);

способностью и готовностью анализировать экономические проблемы и общественные процессы, использовать методику расчета показателей экономической эффективности; знать рыночные механизмы хозяйствования, консолидирующие показатели, характеризующие степень развития экономики (ОК-4);

способностью и готовностью к логическому и аргументированному анализу, к публичной речи, ведению дискуссии и полемики, к редактированию текстов профессионального содержания, к осуществлению воспитательной и педагогической деятельности, к сотрудничеству и разрешению конфликтов, к толерантности (ОК-5);

способностью и готовностью овладеть одним из иностранных языков на уровне бытового общения, к письменной и устной коммуникации на государственном языке (ОК-6);

способностью и готовностью использовать методы управления, организовать работу исполнителей, находить и принимать ответственные управленческие решения в условиях различных мнений и в рамках своей профессиональной компетенции (ОК-7);

способностью и готовностью осуществлять свою деятельность с учетом принятых в обществе моральных и правовых норм, соблюдать правила врачебной этики, законы и нормативные правовые акты по работе с конфиденциальной информацией, сохранять врачебную тайну (ОК-8).

В то же самое время ФГОСы не дают рекомендаций по критериям и оценке уровня сформированности компетенций выпускников. Педагогам предстоит самостоятельно разработать систему контрольно-измерительных материалов и методику измерений уровня их сформированности.

Поразительное сходство удастся обнаружить при контент-анализе разделов С.1 «Гуманитарный, социальный и экономический цикл (ГСЭ)» ФГОСов части VI «Требования к структуре основных образовательных программ подготовки специалиста» специальностей группы Здравоохранение (рис. 2).

Лечебное дело, Педиатрия, Стоматология, Фармация		
ЗЕТ	ГСЭ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Философия</li> <li>2. История Отечества</li> <li>3. Иностранный язык</li> <li>4. История медицины (фармации)</li> <li>5. Латинский язык</li> <li>6. Правоведение</li> <li>7. Экономика</li> <li>8. Психология и педагогика</li> <li>9. Биотехника</li> </ol>
ЛД, ПД, Стоматология Фармация	27-31 (24-28) (33-37)	
ООП Б.	27	
ООП В.	4	

Рис. 2. Контент-анализ разделов С.1 ФГОСов специальностей группы Здравоохранение

Отличительные особенности удастся выявить исключительно в определении числа зачетных единиц трудоемкости (ЗЕТ), отведенных стандартами на освоение идентичного перечня дисциплин цикла ГСЭ и отдельных профессиональных компетенций, специфичных для конкретного направления (специальности) подготовки (рис. 3).

ООП ВПО 060101.65 Лечебное дело																																			
Наименование	Учебные дисциплины	ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-4	ОК-5	ОК-6	ОК-7	ОК-8	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-4	ПК-5	ПК-6	ПК-7	ПК-8	ПК-9	ПК-10	ПК-11	ПК-12	ПК-13	ПК-14	ПК-15	Всего	Дополнительные									
С.1.6.1	Биофизика																																		
С.1.6.2	Биология	*	*		*																														
С.1.6.3	История Отечества																																		
С.1.6.4	История медицины													*	*																				
С.1.6.5	Физиология							*	*																	ПК-12,22									
С.1.6.6	Экология																	*	*							ПК-20,29									
С.1.6.7	Воскресший еванг						*	*																											
С.1.6.8	Литературный еванг																																		
С.1.6.9	Психология и психогигиена																*	*	*							ПК-26									
С.1.6.11	Радиология	*	*	*	*	*	*	*	*																										
ООП ВПО 060103.65 Педиатрия																																			
Наименование	Учебные дисциплины	ОК-1	ОК-2	ОК-3	ОК-4	ОК-5	ОК-6	ОК-7	ОК-8	ПК-1	ПК-2	ПК-3	ПК-4	ПК-5	ПК-6	ПК-7	ПК-8	ПК-9	ПК-10	ПК-11	ПК-12	ПК-13	ПК-14	ПК-15	Всего	Дополнительные									
С.1.6.1	Биофизика																																		
С.1.6.2	Биология				*	*																													
С.1.6.3	История Отечества																																		
С.1.6.4	История медицины																																		
С.1.6.5	Физиология						*	*		*	*																								
С.1.6.6	Экология																																		
С.1.6.7	Воскресший еванг						*	*																											
С.1.6.8	Литературный еванг																																		
С.1.6.9	Психология и психогигиена						*	*		*	*						*	*	*							ПК-29									
С.1.6.11	Радиология																																		
Примечание:																									■	минимум ЦМК ГС-3		■		минимум МС		■		совокупные минимумы МС	

Рис. 3. Матрица компетенций цикла С.1 ГСЭ: базовая часть

Проектирование основных образовательных программ, реализуемых вузами на основе компетентностной модели подготовки специалистов,

ставит перед организаторами обучения сложные задачи методического характера, предусматривающие разработку матриц и паспортов компетенций. Проведенный сравнительный анализ матриц компетенций (рис. 3) образовательных программ, реализуемых в Уральской государственной медицинской академии, показывает, что у научно-педагогического коллектива вуза нет единства в определении смыслообразующей связи между тезаурусом компетенции (способность и готовность...), прописанной в ФГОС, и учебной дисциплиной, которая является инструментальным средством достижения определенного уровня ее сформированности. В частности, отмечается тенденция представителей медицинской научно-педагогической корпорации (методическая комиссия специальности — МКС) в сравнении с носителями социально-гуманитарного знания (цикловая методическая комиссия по гуманитарным, социальным и экономическим дисциплинам) максимизировать смыслообразующую связь между учебными дисциплинами цикла ГСЭ с общекультурными (ОК) и отдельными профессиональными компетенциями (ПК), предусмотренными стандартом. Усугубляет эту проблему, в ряде случаев, погрешности самих ФГОСов, на основе которых осуществляется проектирование образовательных программ.



Рис. 4. Матрица компетенций цикла С.1 ГСЭ: базовая часть

Например, даже для непосвященного человека нелепо выглядит требование ФГОС 060109.65 Медико-профилактическое дело (рис. 4) форми-

ровать ряд профессиональных компетенций будущего врача (ПК-4, ПК-5, ПК-31, ПК-32) содержательными и инструментальными средствами дисциплин цикла ГСЭ. Трудно себе представить какую-либо учебную дисциплину цикла ГСЭ, которая по смыслу связана с ПК-32: «способность и готовность к осуществлению санитарно-эпидемиологической экспертизы проектной документации и материалов по отводу земельных участков под строительство различных объектов»?

Актуальной проблемой компетентностного подхода при организации воспитания и обучения в вузе остается отсутствие единых требований ФГОСов к проведению контрольно-оценочных мероприятий, позволяющих установить уровень сформированности компетенций студентов и выпускников. Особое значение в этом вопросе имеет поиск категорий и критериев измерения уровня сформированности социально-личностных компетенций.

Наиболее перспективной системой измерений уровня сформированности компетенций, по мнению отечественных ученых, может служить модель трех измерений, предложенная Т. Дюраном. Важным выводом модели трех измерений является понимание взаимозависимости знаний, ноу-хау и, особенно, отношений, а, следовательно, целостности компетенции как критерия поведения человека, рассмотрения компетенции как сплава знаний, ноу-хау и личностных характеристик человека. Однако в период социальных трансформаций, который переживает Россия, нет доминирующих теорий социального развития. В ментальности населения параллельно сосуществуют смыслообразующие ценности советского времени и демократического общества, опирающегося на рыночные механизмы развития современной цивилизации. В условиях социальной аномии, доминирования полипарадигмальной стратегии общественного развития институтам воспитания и образования еще только предстоит сформировать устойчивые социальные эталоны поведения людей, отвечающих вектору построения гражданского общества социального согласия. Патерналистские ценности не выдержали проверку временем. В качестве альтернативы предлагается модель социализации, основывающаяся на принципах воспитания социально-личностной компетентности индивида.

Таким образом, компетентностный подход, призванный повысить качество подготовки выпускников вузов, переходит из стадии самоопределения в стадию реализации. Достижение социально-личностной компетентности медицинских кадров невозможно без создания современной организационной и содержательной образовательной среды. Однако для

системы высшего образования в целом требуется адаптационный период, во время которого будут освоены практические приложения компетентностного подхода.

### **Литература**

1. Пузанков, Д. Двухступенчатая система подготовки специалистов [Текст] / Д. Пузанков, И. Федоров, В. Шадриков // Высшее образование в России. — 2004. — № 2. — С. 3—11.
2. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) [Текст] : метод. пособие. — М., 2005.
3. Кормильцева, М. В. Социально-личностные компетенции студентов как фактор развития их профессиональной мобильности [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Екатеринбург, 2009.



**А. Г. СЛОМЧИНСКИЙ, Е. А. ТАУШКАНОВА**  
**О формировании иноязычной коммуникативной компетенции**  
**студентов в техническом вузе**

Двадцать первое столетие объявлено ЮНЕСКО эпохой многоязычных личностей и полиглотов. Сегодня мы видим, что современная образовательная политика активизировала процессы международных контактов, расширяется пространство взаимодействия, общения в сфере учебной, научной, духовной, социокультурной деятельности, что обеспечивает возможность разностороннего обмена информацией.

В документах, представляющих концепцию модернизации российского образования, определена основная цель профессионального образования — подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, профессионально компетентного, ответственного и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе на уровне мировых стандартов, готового к постоянному личностному росту, к социальной и профессиональной мобильности.

Современное образование ориентировано на поиск оптимальных путей подготовки компетентных специалистов, с новым образом мышления, обладающих фундаментальными знаниями, готовых к самостоятельному решению социальных и профессиональных задач, владеющих одним или несколькими иностранными языками. Знание иностранных языков становится в современном обществе необходимой частью личной и профессиональной жизни человека.

Многоязычие, поликультурность, культуросообразность, антропоцентричность провозглашены в качестве значимых принципов системы российского национального образования.

Исходя из этого, формированию иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК) способствует переосмысление некоторых педагогических положений с точки зрения последних достижений теории и практики обучения иностранному языку в техническом вузе: включение России в Болонский процесс, основной целью которого является гармонизация национальных систем высшего образования, способствующая формированию единого европейского рынка высококвалифицированного труда; профилизация российского образования, направленная на реализацию Государственного образовательного стандарта с учетом профиля вуза; использование в учебном процессе, наряду с обязательными програм-

мами, диктуемыми стандартом образования, факультативных, авторских программ.

Своеобразие нынешнего этапа состояния российского образования заключается в создании условий для перехода отечественной системы образования на европейские стандарты. В связи с этим необходимы разработки новых теоретических подходов, адекватно отражающих требования современной образовательной парадигмы, целевые и содержательные аспекты которой формулируются в категориях компетентностного и деятельностного подходов.

Отметим, что вопросами модернизации содержания образования, основанной на компетентностном подходе, занимались отечественные исследователи В. И. Байденко, В. В. Сериков, Ю. Г. Татур, Ю. В. Фролов, В. Д. Шадриков и др. Повышенный интерес исследователей к теоретико-методологическим вопросам компетентностного подхода в образовании вызван необходимостью определения его роли и места в нем. Практическая реализация Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) актуализирует именно этот аспект.

Потребность в использовании компетентностного подхода также вызвана уточнением цели и результата подготовки в техническом вузе как условия повышения качества профессионального обучения и формирования социального заказа на выпускника, обладающего определенным составом компетенций, в том числе иноязычных.

Вместе с тем анализ теории и практики обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей указывает на следующие противоречия:

- наблюдается разрыв между общественной значимостью формирования профессиональной компетентности будущего специалиста и недостаточно высоким уровнем подготовки выпускников высшей школы к профессиональной деятельности.

- декларируется признание компетентностного и деятельностного подходов как основных в обучении иностранным языкам и в то же время большинство программ, учебников и учебных пособий ориентировано на реализацию традиционного подхода на основе знаний, умений и навыков и с опорой на стимульную парадигму процесса усвоения, поэтому иностранный язык как обязательный учебный предмет в высшей школе не реализует в полной мере свой развивающий потенциал в аспекте формирования и совершенствования общих компетенций студентов;

- компоненты содержания обучения иностранным языкам в вузе опре-

делены: опыт познавательной деятельности или системные знания (когнитивный компонент); опыт способов деятельности и опыт творческой деятельности (деятельностный компонент); опыт эмоционально-ценностного отношения (эмоционально-ценностный компонент), но преподаватели, как правило, уделяют внимание исключительно первому компоненту.

Возникает парадоксальная ситуация: идей, концепций в обучении иностранным языкам много, а эффективность иноязычной подготовки в целом невелика. Преподаватели вынуждены использовать свой собственный опыт и традиционные подходы к обучению иностранного языка без учета профиля вуза, что значительно снижает уровень иноязычной подготовки выпускников.

Рассматривая проблему иноязычной подготовки студентов, необходимо также учесть, что Единый государственный экзамен (ЕГЭ), о котором так много спорят уже много лет, скоро может появиться не только в школах, но и в высших учебных заведениях.

Попутно отметим, что сегодня в лингвистические вузы, где готовят, в частности, и преподавателей иностранных языков для инженерных вузов, абитуриенты поступают, не говоря ни слова, поскольку отменены устные вступительные экзамены.

Формирование общеевропейского образовательного пространства привело педагогическую общественность к необходимости разрешения названных выше противоречий и переходу к подготовке инженеров в вузе на основе компетентностного подхода, который специально подчеркивает роль опыта и умений практически применять знания, что определяет его перспективность в проектировании и реализации личностного содержания профессионального образования при изучении студентами иностранного языка.

Компетентностный подход и опора на четкую систему общих и специальных компетенций позволяют нам четко определить, какие знания и умения должен освоить обучающийся неязыковых специальностей, чтобы коммуникация была успешной, какое развитие личности и ее самосознания будет способствовать приобретению нового языкового и культурного опыта, какие новые условия обучения будут способствовать наиболее успешному достижению конкретных целей иноязычной подготовки студентов.

Раскрытие категориальной сущности компетенции в иноязычном образовании требует от нас обращения к трактовкам базовых категорий компетентностного подхода «компетенции» и «компетентности» с тем, чтобы определить статус и место ИКК в иерархии компетенций специалистов неязыковых специальностей.

А. В. Хуторской считает необходимым отличать эти синонимически используемые понятия: *«Компетенция* — отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере. *Компетентность* — уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) ученика и минимальный опыт деятельности в заданной сфере» [1].

*Профессиональная компетентность* — это интегральная характеристика выпускника, который способен и готов к осуществлению профессиональной деятельности и взаимодействию в профессиональной среде и поликультурном сообществе на основе ценностного отношения к профессии. Формирование профессиональной компетентности происходит при изучении учебных дисциплин (базовых и вариативных).

Составляющими профессиональной компетентности являются три блока компетенций: а) образовательные и социально-личностные компетенции (гностическая, информационная, самообразовательная, рефлексивная, межкультурная, психолого-педагогическая и методическая); б) общепрофессиональные ключевые компетенции (конструктивно-планирующая или проектировочная, организаторская, контролирующая; творческая, коммуникативно-интерактивная); в) специальные компетенции (экономическая, планово-финансовая, маркетинговая).

Под *иноязычной коммуникативной компетенцией* понимается умение соотносить языковые средства с конкретными сферами, ситуациями, условиями и задачами общения. Исходя из этого, языковой материал рассматривается как средство реализации речевого общения.

Отметим, что особое внимание в своих трудах исследованию вопроса о ключевых компетенциях в иноязычном образовании уделили И. А. Зимняя [2], А. В. Хуторской [1].

И. И. Галимзянова [3] полагает, что ключевые компетенции и их составляющие могут быть объединены в три группы (лингвистические, коммуникативные и прагматические).

К первой группе — лингвистической — относятся основные компетенции, определяющие владение устной и письменной иноязычной речью. Если языковая компетенция проявляется как сумма знаний о языке, умений правильного распознавания и употребления языковых элементов, то речевая может быть представлена как речевое поведение в соответствии с задачей общения, языковая система в действии посредством использования языковых средств, закономерностей их функционирования для построения высказываний — от простейшего выражения чувств до передачи нюансов интеллектуальной и профессиональной информации.

Вторая группа — коммуникативная — включает в себя профессионально-коммуникативную и межкультурную компетенции. Профессионально-коммуникативная компетенция представляет собой способность адекватно использовать языковые и речевые средства применительно к задачам общения, а также основывается на умениях строить речевое поведение с учетом профессиональных ситуаций общения и умений осуществлять коммуникативную иноязычную деятельность в инженерно-технической сфере. Межкультурная компетенция специалистов технического профиля предполагает владение будущим инженером определенной совокупностью знаний о культуре изучаемого иностранного языка, через которые опосредуется культурное взаимодействие в наукоемкой технической области, а также умений преодолевать межкультурные расхождения в процессе иноязычного инженерного общения.

Третья группа компетенций — прагматическая — представлена информационно-технологической и самообразовательной компетенциями инженера, которые, будучи взаимозависимыми, имеют сходные цели.

Информационно-технологическая компетенция основывается на умениях осуществлять поиск, извлекать нужную иноязычную профессионально значимую информацию из различных источников, переводить ее из одной знаковой системы в другую, оценивать ее и передавать содержание этой информации адекватно поставленной цели, а также продуктивно пользоваться Интернет-ресурсами в процессе инженерной деятельности.

Развитие самообразовательной компетенции инженера частично обусловлено небольшим объемом времени, отводимым на изучение иностранных языков. Поэтому способность пополнять знания и доучиваться в процессе самостоятельной поисковой и творческой деятельности в инженерной области является важным условием непрерывного самообразования специалиста с целью совершенствования своей профессиональной деятельности.

Одной из целей обучения будущих инженеров иностранному языку является коммуникативная, что предполагает включение студента в обмен информацией (устной и письменной) в пределах иноязычного коллектива, создание у обучающегося психофизиологического механизма — коммуникатора, который позволил бы ему общаться на данном языке в определенных сферах и языковых формах, выступая в заданных коммуникативных ролях (видах коммуникативной деятельности). Другими словами, речь идет о формировании у будущих инженеров коммуникативной компетенции в области иностранного языка.

Процесс формирования ИКК как элемента профессиональной компетентности у студентов высшей технической школы будет эффективным при соблюдении следующих педагогических условий:

- непрерывность иноязычной подготовки в вузе, учитывающей многоуровневую структуру профессиональной подготовки в вузе (бакалавр — специалист — магистр);

- профессионально-практическая направленность обучения иностранному языку в техническом вузе в рамках когнитивного, деятельностного и эмоционально-ценностного компонентов профессиональной подготовки студентов;

- сочетание компетентностного (целевая составляющая), коммуникативного (методическая составляющая) и личностно-ориентированного (эмоционально-ценностная составляющая) подходов к организации процесса иноязычной подготовки студентов технического вуза;

- обеспечение информационно-содержательного согласования учебной дисциплины «Иностранный язык» с учебными дисциплинами общепрофессиональной и профессиональной подготовки;

- использование на учебных занятиях по иностранному языку групповых и индивидуально-групповых способов организации обучения, интерактивных методов обучения, адекватных деятельностному компоненту содержания обучения иностранному языку и эмоционально-ценностному отношению к профессии;

- использование стратегий изучения иностранного языка с целью определения индивидуальной траектории учебного развития студента, обеспечения возможности самостоятельного выбора последовательности и глубины изучения материала: когнитивные стратегии — приемы обработки и усвоения учебного материала в ходе аудиторных занятий; социо-аффективные стратегии — коммуникация с носителями языка, с сокурсниками, с преподавателем, совместная (групповая) учебная деятельность при изучении иностранного языка, выработка позитивного эмоционального фона обучения; метакогнитивные стратегии — направлены на установку целей обучения, организацию учебного процесса, самопроверку и самоконтроль.

Механизм освоения студентами содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» и формирование у обучающихся иноязычной коммуникативной компетентности (как принципиальной составляющей профессиональной компетентности) заключаются в постепенном развертывании обучения иностранному языку от общего развития студентов (освоение базовых компетенций) к реализации целей профессиональной подготовки (освоение профессиональных компетенций).

Конструирование учебного материала предполагает дифференциацию (адаптация программы по иностранному языку к каждой специальности и уровню подготовки — бакалавр, специалист, магистр).

Наполнение содержания учебной дисциплины «Иностранный язык» определяется в согласовании с базовыми (обязательными) и вариативными (профильными) дисциплинами технического вуза и позволяет студенту получить углубленные знания, навыки и компетенции для успешной профессиональной деятельности, для продолжения образования и самообразования, при условии соблюдения профессиональной направленности обучения (наполнение содержания), при соблюдении соподчиненности формируемых общекультурных и профессиональных компетенций.

Тематическая структура содержания обучения должна быть согласована со спецификой профессиональной подготовки, учитывающей особенности процесса обучения иностранному языку в техническом вузе: системные лингвистические знания формируют стержень профессионально направленного обучения иностранному языку; опыт способов иноязычного общения наращивается через ориентацию преподавания с применением практических и интерактивных методов, способствующих формированию позитивного эмоционально-ценностного отношения к профессии.

При формировании ИКК внеязыкового окружения, недостаточно использовать на занятиях условно-коммуникативные или коммуникативные упражнения, позволяющие решать соответствующие задачи. Важно предоставить студентам возможность мыслить, решать какие-либо проблемы, рассуждать над путями их решения с тем, чтобы они акцентировали внимание на содержании своего высказывания, чтобы в центре внимания была мысль, а язык выступал бы в своей прямой функции — формировании и формулировании этих мыслей.

Традиционно обучение иностранному языку в техническом вузе было ориентировано на чтение, понимание и перевод текстов по специальности, а также на изучение проблем синтаксиса научного стиля. В настоящее время цель курса иностранного языка в техническом вузе предполагает формирование языковой, речевой, учебно-познавательной, компенсаторной, социокультурной компетенций в составе ИКК при обучении всем видам речевой деятельности (чтение, говорение, письмо, аудирование).

В процессе изучения дисциплины «Иностранный язык» возможно развитие личности с высоким уровнем общей и информационной культуры, свободно ориентирующейся в мировом информационном пространстве.

У будущих инженеров необходимо формировать коммуникативные способности и потребность в партнерском сотрудничестве, стремление



к установлению и поддержанию продуктивных и эффективных взаимоотношений. Благодаря владению иностранным языком он сможет посредством глобальной сети Интернет оперативно знакомиться с новейшими достижениями в своей профессиональной области. Кроме того, контакты специалистов инженерного профиля с коллегами происходят в различных формах делового общения.

Иностранный язык становится инструментом профессионального общения, повышается мотивация к изучению иностранного языка. Иноязычная подготовка в вузе представляет собой важную составляющую профессиональной подготовки, является многоуровневым процессом в контексте непрерывного образования, строится на междисциплинарной основе и предусматривает формирование всесторонне развитой интеллектуальной личности, обладающей высокой общей и профессиональной культурой.

Внешние мотивы в иноязычной подготовке малоперспективны: внешнее для учебной деятельности стремление приобрести диплом, мало связанное с содержанием учебной деятельности, ведущее к формальному усвоению знаний, поиску «обходных» путей в сдаче экзаменов и зачетов.

Наиболее продуктивны внутренние мотивы, так как они основываются на интересе. Интерес в поиске и приобретении знаний, расширении информационной сферы (квалификационная, методическая, учебно-познавательная, социальная компетенции). Интерес в приобретении друзей, в общении, в том числе в межкультурном (языковая, речевая, компенсаторная и социокультурная компетенции) [4; 5]. Эти интересы основаны на чем-то важном и необходимом: стремление к приобретению знаний, любознательность; желание стать полноценным специалистом, овладеть профессиональными знаниями и личностными свойствами. Задача преподавателя — развивать внутренние стимулы для мотивации познавательной деятельности студентов.

По мнению Генерального секретаря ЮНЕСКО Фредерико Сарагоса Майора, «нельзя допустить, чтобы университеты научились адаптироваться к текущим обстоятельствам в большей мере, чем выполнять свойственную им функцию прогнозирования в подготовке специалистов. Университеты — средство для утверждения приоритетов не рынка, а человека» (Форум «Европейская программа перемен в высшем образовании XX в.», Палермо, 24—27 сентября 1997 г.).

Учебная дисциплина «Иностранный язык», соответствуя этой рекомендации Ф. С. Майора, берет на себя роль связующего звена на пути усвоения основного содержания образования, обеспечивает усвоение



знаний, умений и навыков междисциплинарного характера, способствует усвоению опыта способов деятельности, развивает интеллектуальную, волевую и эмоциональную сферы личности.

Переход к компетентностному подходу, введение многоуровневых программ высшего профессионального образования дают возможность отказаться от традиционной когнитивной модели обучения, когда у обучающихся формируется и развивается в основном готовность к репродуктивной деятельности.

Исходя из сущности термина «компетентность» человек может стать компетентным только после приобретения адекватных информации, знаний и практического опыта. Переход к использованию понятия «компетентность» при описании желательного образа специалиста с высшим образованием в образовательном стандарте третьего поколения обеспечивает более широкое поле деятельности специалиста.

Успешность профессиональной иноязычной коммуникации оказывает непосредственное влияние на результаты инженерного труда, а профессиональная иноязычная коммуникативная компетенция инженера становится более значимым и весомым компонентом профессиональной компетентности в целом. Как следствие, возрастают требования к уровню владения иностранным языком специалистами технического профиля.

Практика работы показывает, что формирование профессиональной компетентности в процессе иноязычной подготовки студентов технического вуза даст положительный результат, если будут соблюдены следующие условия:

- выявлены и охарактеризованы возможности формирования профессиональной компетентности на основе иноязычной подготовки студентов технического вуза;

- учтены современные подходы, механизмы, тенденции и направления языковой подготовки в высшей профессиональной школе;

- обеспечено содержательно-информационное согласование учебной дисциплины «Иностранный язык» с учебными дисциплинами базового и вариативного блока подготовки выпускников в техническом вузе;

- скоординирован состав содержания обучения иностранному языку, а именно: система лингвистических знаний (когнитивный компонент), определенные способы деятельности и опыт творческой деятельности (деятельностный компонент), опыт эмоционально-ценностного отношения к профессии (эмоционально-ценностный компонент);

— определены особенности обучения иностранным языкам в техническом вузе, которые станут обоснованием выбора форм, способов, методов и средств обучения иностранному языку;

Обобщая, необходимо сказать следующее: реализация компетентностного подхода становится фактором поддержания единого образовательного, профессионально-квалификационного и культурно-ценностного пространства, фактором интеграции России в мировое образовательное пространство. Провозглашение Советом Европы требования превратить языковое многообразие в инструмент взаимообогащения и понимания, подписание Россией Болонской декларации, открывающей современным российским студентам широкий доступ в образовательное пространство мирового сообщества, делают проблемы обучения иностранным языкам на качественно новом уровне чрезвычайно актуальными и требующими детального исследования.

### **Литература**

1. Хуторской, А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Текст] // Интернет-журнал «Эйдос». — 2005.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативная целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст]. — М., 2004.
3. Галимзянова, И. И. Педагогическая система формирования иноязычной коммуникативной компетентности будущих инженеров [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 2009.
4. Щукин, А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика [Текст] : учеб. пособие для преподавателей и студентов. — 4-е изд. — М. : Филоматис : Омега-Л, 2010. — 480 с.
5. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка [Текст]. — М. : Изд-во МГЛУ, 2003.

**С. А. НОВОСЕЛОВ, Е. В. СЕРГЕЕВА**  
**Коммуникативно-творческая компетенция:**  
**сущность и технология формирования**

Обусловленное Болонским процессом вхождение России в европейское образовательное пространство требует уточнения основных целей, принципов образования и реализации новых образовательных стандартов. Современный глобальный мир заставляет национальные системы образования разных стран конкурировать друг с другом. Конкуренция в едином образовательном пространстве требует обновления технологий, ускоренного освоения инноваций, а также быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира. Анализ современных подходов ведущих стран мира к решению проблем национальных систем образования позволит привнести лучшее из зарубежных практик в отечественную систему образования, сохранив ценный опыт самостоятельного развития.

Одной из проблем, привлекающих внимание широкого круга исследователей, организаторов, практических работников образования, а также работодателей и правительств большинства развитых стран мира, является проблема развития творческого мышления подрастающего поколения. Так, в Белой книге 1997 г. («Белой книгой» [White Paper] в Соединенном Королевстве называется официальный правительственный документ, содержащий информацию по определенному аспекту государственного курса и представляемый для ознакомления в Парламент и общественности) были определены основные направления развития творческого образования. Наряду с повышением стандартов грамотности и математических способностей, документ призывал в срочном порядке пересмотреть основные акценты образования в преддверии нового столетия и новых запросов, направить силы на раскрытие творческого потенциала каждого молодого человека, так как именно от этого зависит будущее страны и ее экономическое процветание. Этот документ стал импульсом для создания новых документов, образовательных инициатив, привел к появлению общественных и правительственных комитетов и организаций, занимающихся проблемой развития творческих способностей учащихся на протяжении уже пятнадцати лет. В нем был использован термин «творческий компонент», под которым понимались необходимые для развития творческих способностей учащихся содержательные аспекты образования, а также необходимые для этого условия и элементы организационной структуры на всех ступенях образования.

Проведенный нами сопоставительный анализ трактовок терминов, характеризующих педагогически организованные процессы развития творчества в традициях российского образования и систем образования англоязычных стран, привел к необходимости уточнения содержания этого понятия. В нашей трактовке «творческий компонент образовательной системы» — это необходимая составляющая общей структуры системы образования и образовательных процессов, целью которой является педагогическое обеспечение развития творческих способностей обучаемых и формирования у них опыта успешной творческой деятельности в процессе их обучения и воспитания в учреждениях образования. Это требует реализации специфических педагогических принципов, методов, содержания, форм и средств обучения и воспитания.

В условиях модернизации образования России и перехода к компетентностной парадигме образования проблема развития творческого мышления подрастающего поколения приобрела новые аспекты. Согласно компетентностной парадигме, выпускники вуза должны обладать не только теоретическими знаниями в своей профессиональной области, но и быть готовыми к практическому применению знаний в профессиональных ситуациях на основе сформированных и прошедших общественную апробацию ценностных ориентиров, морально-нравственных норм и социально-культурных установок, а также осознанной мотивации к профессиональной деятельности, общению и поведению.

Таким образом, развитие творческих способностей студентов должно стать компонентой процесса формирования их профессиональной компетентности. При этом способность к творческой деятельности может проявляться как в индивидуально-личностном аспекте, так и в аспекте общения, поведения личности в творческой группе в процессе выполнения коллективных творческих проектов. И, следовательно, актуальным становится синтез креативной и коммуникативной компетенций, который обеспечит готовность выпускников вузов к творческой работе в составе творческих групп и коллективов.

Быстрый рост количества инновационных проектов, реализуемых в России и зарубежных странах и требующих привлечения специалистов разных профилей, зачастую говорящих на разных языках, воспитанных в различных национальных традициях подготовки к профессиональной деятельности и, особенно, к деятельности творческой, делает необходимым введение в педагогическую терминологию специального обозначения синтетического личностного новообразования — коммуникативно-творческой компетенции. Для его обоснования необходим уже

набивший оскомину российским исследователям и педагогам-практикам экскурс в историю становления компетентностного подхода в педагогике и осмысления процесса смыслообразования двух взаимосвязанных понятий «компетентность» и «компетенция».

И. А. Зимняя, характеризуя процесс научного осмысления этой пары понятий, отмечает, что ориентированное на компетенции образование (competence-based education — CBE) формировалось в 1970-х годах в Америке в общем контексте предложенного Н. Хомским в 1965 г. (Массачусетский университет) понятия «компетенция» применительно к теории языка, трансформационной грамматике. Она приводит следующую цитату Н. Хомского: «...мы проводим фундаментальное различие между *компетенцией* (знанием своего языка говорящим — слушающим) и *употреблением* (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае... *употребление* является непосредственным отражением *компетенции*. В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию». И. А. Зимняя подчеркивает, что введенное Н. Хомским противопоставление, связано с сосюрковским противопоставлением *языка* и *речи*, и что Н. Хомский считал необходимым вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как «системы порождающих процессов». Вслед за Н. Хомским И. А. Зимняя обращает внимание на то, что именно «употребление» есть актуальное проявление компетенции как «скрытого», потенциального. *Употребление*, по Н. Хомскому, «в действительности» связано с мышлением, с реакцией на использование языка, с навыками, т. е. связано с самим говорящим, с опытом самого человека.

Таким образом, в 70-х годах прошлого века было положено начало процессу осознания рассматриваемых сейчас различий между понятиями «компетенция» и «компетентность». Сейчас последнее трактуется как основывающийся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека, его личностное свойство, проявляющееся в его поведении (при этом, как отмечает И. А. Зимняя, трактовка компетентности как личностного свойства вне сопоставления с компетенцией была предложена Н. В. Кузьминой еще в 1990 г.).

В трактовке И. А. Зимней, понятие «компетенция» уже понятия «компетентность», первое входит во второе. Компетентность основывается на компетенции, но не исчерпывается ею. Понятие «компетентность» включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую.

Если рассматривать дифференциацию понятий компетентность / компетенция в процессе научного осмысления компетентностного подхода в образовании как основание для классификации научных трудов различных исследователей, то можно утверждать, что на сегодняшний день сформировались две группы научных публикаций. Авторы первой группы не придают существенного значения дифференциации этих двух терминов, что не противоречит пониманию слова *competence* в английском языке, которое в переводе на русский может означать и компетенцию, и, соответственно, компетентность (В. А. Болотов, В. С. Леднев, М. В. Рыжаков, Н. Д. Никандров, В. В. Сериков и др.). Они придают основное значение практической стороне компетенций, максимально приближая этот термин к роли обобщения понятий «знания — умения — навыки». Этот термин может использоваться и как более широкое по отношению к знаниям и умениям понятие, если имеется в виду собственно компетентность.

Исходя из этого «компетенцию» можно рассматривать как совокупность знаний, правил оперирования ими и их использование, а «компетентность» как личностное свойство, основывающееся на знаниях, как личностно и интеллектуально обусловленное проявление социально-профессиональной жизнедеятельности человека в его поведении.

Авторы второй группы научных работ, в которых понятия компетенции и компетентности дифференцируются (И. А. Зимняя, О. М. Мутовская, Г. К. Селевко, А. В. Хуторской, С. Е. Шишов, Э. Ф. Зеер и др.) настаивают на принципиальном смысловом разграничении данных понятий, позиционируя компетентность, как более широкое понятие, как первичную категорию.

А. В. Хуторской под компетенцией понимает «совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним». Компетентность, по его мнению, — это «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [1]. Таким образом, автор рассматривает компетентность как совокупность взаимосвязанных личностных качеств (знания, умения, навыки, способности, ценностно-смысловые ориентации) и готовность их применения в определенной деятельности.

И. А. Зимняя понимает под компетенцией некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые знания, представления, системы ценностей, которые потом проявляются в компетентности человека [2]. То есть компетентность — это актуальное проявление компетенции.

Живя в информационном обществе, нельзя не сделать ссылку и на всемирную электронную энциклопедию — Википедия трактует компетенцию следующим образом: компетенция (от лат. *competere* — соответствовать, подходить) — это способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода, также в определенной широкой области. В отличие от компетенции компетентность определяется в Википедии как наличие знаний и опыта, необходимых для эффективной деятельности в заданной предметной области.

Определения компетенций и компетентностей, предложенные А. В. Хуторским и И. А. Зимней, являются на сегодняшний день, как показал наш анализ, наиболее цитируемыми в российских публикациях, посвященных компетентностному подходу, поэтому их выбор для обоснования нового понятия «коммуникативно-творческая компетенция» вполне целесообразен в аспекте его дальнейшей апробации.

Переходя к анализу содержания первой составляющей предлагаемого синтетического понятия, необходимо отметить, что происхождение понятия «коммуникативная компетенция» связано с именем Д. Хаймса, который рассматривал в качестве основных составляющих коммуникативной компетенции грамматическую, социолингвистическую, стратегическую и дискурсивную компетенции [3]. Основная идея коммуникативной компетенции по Д. Хаймсу заключается во внутреннем понимании *ситуационной уместности языка*.

В отечественной лингводидактике это понятие разрабатывал М. Н. Вятютнев. Он трактовал коммуникативную компетенцию как готовность к выбору и реализации программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации.

Значимым в плане формирования готовности к творческой работе в коллективах с несколькими рабочими языками является расширение содержания понятия коммуникативной компетенции, предложенное Л. К. Гейхман. Она рассматривает «иноязычную коммуникативную компетенцию», как способность и готовность осуществлять иноязычное общение в определенных программой требованиях, которые, в свою очередь, опираются на комплекс специфических для иностранного языка знаний, умений и навыков: владение языковыми средствами и процессами порождения и распознавания речи, грамматические знания, умения, на-

выки, лексические знания, умения, навыки (с учетом социокультурного лексического минимума); орфографические знания, умения, навыки; произносительные умения и распознавание речи на слух, а также как дополнительный элемент, умение добиться взаимопонимания, выйти из затруднительного в языковом отношении положения и т. д. [4].

Развитие компетентностного подхода в образовании привело к появлению понятия «ключевые компетенции», которые трактуются также многозначно. А. В. Хуторской выделяет: ценностно-смысловую, общекультурную, учебно-познавательную, информационную, коммуникативную, социально-трудовую и личностную компетенции. Коммуникативные компетенции, по мнению автора, включают в себя *знание необходимых языков*, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, *навыки работы в группе*, владение различными социальными ролями в коллективе. Для освоения данных компетенций в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними для ученика каждой ступени обучения в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области [1].

Помня о том, что мы поставили задачу определения синтетического качества личности, характеризующего ее способность к творческой деятельности в полиязычных творческих группах и коллективах, мы выбрали из приведенных дефиниций коммуникативной компетенции лишь те ее характеристики, которые обеспечат успешную творческую работу индивидуума в творческом коллективе с несколькими языками общения. Это: способность и готовность к общению в заданной ситуации, с возможностью достичь взаимного понимания и результатов целей общения, способность и готовность осуществлять иноязычное общение, навыки работы в группе.

Анализируя содержание второй составляющей предлагаемого синтетического понятия, необходимо отметить, что хотя термины «творческая компетенция» или «креативная компетенция» довольно часто используются в научных публикациях, их содержание еще не получило достаточного обоснования. Так, в трактовке И. А. Зимней и С. М. Коломийца к творческим компетенциям относятся: способность отыскивать причины тех или иных явлений; находить неизвестные связи известных величин, новые подходы к известным проблемам; выявлять возможности практического применения закономерностей известных дисциплин в нетрадиционных ситуациях; решать нестандартные задачи, в том числе из областей, внешне далеких от изучаемой области знаний; выявлять основные противоречия в изучаемой области; ставить новые задачи и проблемы.



В. И. Андреев выделяет шесть блоков качеств личности, развитие которых обеспечит готовность человека к успешной творческой деятельности. Но в плане обсуждаемого введения нового понятия «коммуникативно-творческая компетенция» особую значимость имеет выделенный им блок «коммуникативно-творческих способностей». В нем В. И. Андреев выделяет: способность аккумулировать и использовать творческий опыт других; способности к сотрудничеству в процессе творческой деятельности, способность избегать конфликтов в процессе творчества и разрешать их [5].

Очевидно, что все приведенные характеристики творческих компетенций не учитывают общественную потребность в реализации международных творческих проектов, участие в которых стало необходимо и доступно для большого числа профессионалов. Таким образом, в сферу образования и профессиональной творческой деятельности необходимо ввести новое понятие, отвечающее современным потребностям общества — коммуникативно-творческая компетенция. Синтез приведенных ранее характеристик коммуникативной и творческой составляющей этого понятия позволил предложить следующее его содержание.

*Коммуникативно-творческая компетенция — это способность и готовность к результативному сотрудничеству в процессе творческой деятельности в проектной группе в условиях иноязычного общения в ситуациях нового вида, которая на основе аккумулирования и совместного использования творческого опыта участников группы обеспечивает достижение творческих результатов во всех основных компонентах творчества, т. е. в постановке новых проблем и задач и их решении на основе: установления неизвестных связей известных явлений; поиска новых подходов к известным проблемам; выявления возможностей практического применения закономерностей известных дисциплин в нетрадиционных ситуациях; решения нестандартных задач, в том числе из областей, внешне далеких от изучаемой области знаний.*

С каждым годом все большее число выпускников российских вузов будут участвовать в международных творческих проектах, находить нетривиальные решения, работая при этом в поле иностранного языка, избранного для творческой деятельности участниками творческой группы. Таким образом, перед современным образованием стоит новая задача формирования коммуникативно-творческой компетенции студентов вузов, которая требует новых технологий. Одним из способов решения данной проблемы может стать применение проектной технологии обучения на уроках иностранного языка.

Разрабатывая содержание творческого экспериментального проекта, направленного, с одной стороны, на развитие способности креативно мыслить, а, с другой стороны, на достижение творческого результата с максимально возможным использованием иностранного языка, мы пришли к необходимости применения современных эвристических технологий, как в плане адаптации к проектной деятельности на английском языке, так и в плане возможности объединения в процессе решения проблем студентов, воспитанных в различных культурах. Одной из технологий развития креативного мышления, известных в России, является АСТ — ассоциативно-синектическая технология, применявшаяся в процессе изучения различных учебных курсов, таких как основы дизайна, основы профессионального творчества, основы инноватики, литература, рисование и др. АСТ применяется с 1985 г. на разных ступенях образования — в среднем, среднем профессиональном, высшем профессиональном образовании, и всегда проводилась на русском языке с русскоговорящими студентами. В феврале-июне 2011 г. на базе Института международных связей в Екатеринбурге был впервые проведен творческий проект по применению АСТ на английском языке со студентами 1 курса дневной формы обучения факультета международных отношений. До проведения эксперимента со студентами был проведен опрос, в ходе изучения результатов которого выяснилось, что все студенты испытывали нехватку навыков креативного мышления, и также все студенты отметили, что навыки такого мышления в будущем могут стать конкурентным преимуществом в их профессиональной деятельности. Своей целью мы ставили формирование коммуникативно-творческой компетенции посредством творческого проекта, основанного на ассоциативно-синектической технологии. Эксперимент показал, что все студенты-участники проекта отметили свой повысившийся уровень навыков креативного мышления, также все участники проекта предложили свои творческие решения поставленных проблем на английском языке. Отмечено и значительное повышение мотивации студентов к использованию английского языка в сотворческой деятельности.

Продолжением экспериментальной работы по поиску технологий формирования коммуникативно-творческой компетентности стал международный творческий проект, организованный нами совместно с Ником Миллером, “Yekaterinburg and York hand in hand” (“Екатеринбург и Йорк взявшись за руки”), в котором принимают участие студенты разных учебных заведений Екатеринбурга и старшие школьники г. Йорк. Проект стартовал 3 марта 2012 г. Он состоит из 4-х этапов, два из которых прошли в 2011—2012 учебном году. Три этапа проекта предполагается проводить дистанци-

онно — студенты обмениваются видеосообщениями, роликами, имеют виртуальное пространство в форме сообщества в одной из социальных сетей, общаются с использованием технологии Скайп, четвертый же предполагает непосредственное общение студентов обеих стран, как в Екатеринбурге, так и в Йорке, с целью внедрения идей студентов выработанных в ходе реализации первых этапов проекта. С российской стороны в проекте участвует 22 студента, с британской — 15 школьников. Проект был замечен российской и международной общественностью и СМИ — сюжет в новостях канала АТН (г. Екатеринбург), сюжет в новостях канала Просвещение (г. Москва), свое обращение к участникам проекта было записано послом Соединенного Королевства в России м-ром Тимом Бэрроу, а затем на сайте посольства появилась статья об этом международном проекте.

Темой совместного проекта стало творческое решение проблем российского и английского городов — Екатеринбурга и Йорка. На первом этапе команды обменялись списком вопросов о жизни городов, и подготовили друг другу видеоответы на английском языке. Далее студенты выделили по три ключевые, на их взгляд, проблемы своего города, которые были отправлены противоположной команде для их дальнейшего творческого решения. Основной эвристической технологией творческого решения проблем проекта избрана АСТ. Уже первые этапы экспериментального проекта показали возможность успешного формирования коммуникативно-творческой компетенции у студентов двух стран.

### Литература

1. Хуторской, А. В. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования [Текст] / А. В. Хуторской, Л. Н. Хуторская // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. — Тула, 2008. — Вып. 1. — С. 117—137.
2. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст]. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
3. Hymes, D. On Communicative Competence. In J. B. Pride and J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics*. — Harmondsworth: Penguin, 1972. — P. 269—293.
4. Гейхман, Л. К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход) [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. — Екатеринбург, 2003.
5. Андреев, В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества [Текст]. — Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1998. — 238 с.

**Е. Ю. ПРЯЖНИКОВА, Е. Г. РАЙМОВА**

**Личностные детерминанты психологической безопасности  
профессионала на этапе вхождения в профессию**

Важность проблемы психологической безопасности субъекта профессиональной деятельности сегодня не вызывает сомнений. Современные психологи утверждают: «Безопасность — необходимое условие развития любой системы... Человек может развиваться только в среде с определенными параметрами, и одним из самых существенных является психологическая безопасность» [1]. Это же можно в полной мере отнести и к профессиональному развитию.

Феномен психологическая безопасность — это многоплановое понятие, и он не может быть сведен исключительно к свойствам среды. Сегодня категорию «психологическая безопасность» принято рассматривать в ряде плоскостей (как процесс, как состояние, как свойство личности) и на нескольких уровнях (на уровне общества, локальной среды обитания, на уровне личности) [2, с. 7]. При рассмотрении психологической безопасности на уровне личности сам субъект, а в нашем случае субъект профессиональной деятельности, становится главным основанием собственной психологической безопасности, а значит и главным условием собственного профессионального развития.

В этом случае, когда психологическая безопасность рассматривается как «свойство личности, характеризующее ее защищенность от деструктивных воздействий и внутренний ресурс противостояния деструктивным воздействиям» [2, с. 6], происходит частичное отождествление психологической безопасности с толерантностью, стрессоустойчивостью и адаптивностью [3, с. 363]. В данной статье мы рассмотрим психологическую безопасность профессионала именно в указанном аспекте.

В ряде работ отечественных и зарубежных авторов мы находим подтверждение значимости индивидуально-психологических и личностных характеристик субъекта деятельности в процессе формирования и развития его психологической безопасности (И. В. Абакумова, Л. И. Антонова, А. Г. Асмолов, И. А. Баева, СВ. Белов, В. Т. Ганжин, П. Н. Ермаков, Т. М. Краснянская). Психологическая безопасность личности — это системное понятие, связанное с активностью человека, его способностями, готовностью к самореализации и другими индивидуально-психологическими и личностными характеристиками. Психологическую безопасность можно считать условием существования личности как автономного субъекта

екта, способного к самостоятельной постановке целей. На личностном уровне состояние безопасности характеризуется удовлетворенностью настоящим, уверенностью в будущем [4], не снижением вероятности достижения жизненных целей [5], защищенностью интересов, позиций, идеалов, ценностей, с которыми субъект отождествляет свою жизнь [6]. Тогда о нарушении психологической безопасности можно судить по возникновению феноменов дезадаптации и такого психологического статуса, который неблагоприятен для активного вовлечения людей в социальную практику и не содействует их развитию [5; 7].

Прежде чем обращаться к исследованию темы психологической безопасности профессионала, остановимся на рассмотрении некоторых пограничных с ним понятий.

Профессионал — комплексное и междисциплинарное понятие. С точки зрения Ю. П. Поваренкова, собственно психологический подход к изучению профессионала предполагает его исследование как личности, индивидуальности и субъекта профессиональной деятельности и профессионального пути [8]. Профессиональное становление — это большая часть онтогенеза человека, которая охватывает период с начала формирования профессиональных намерений до завершения профессиональной жизни. Э. Ф. Зеер определяет данное понятие как «формообразование» личности, адекватное деятельности, и индивидуализацию деятельности личностью. Профессионализм рассматривается Э. Ф. Зеером как одна из последних стадий этого «гетерохронного» процесса [9]. А. К. Маркова подчеркивает, что профессионализм человека — это не только достижение им высоких профессиональных результатов, не только производительность труда, но непременно и наличие психологических компонентов — внутреннего отношения человека к труду, состояния его психических качеств [10].

Социально-профессиональная адаптация — это адаптация к среде предприятия, производственному коллективу, которая выражается в благополучном «вхождении» специалиста в производственный коллектив, в усвоении и принятии им норм жизни данного коллектива, в закреплении и развитии умений и навыков межличностного общения в данном коллективе. В этом случае процесс адаптации может рассматриваться как система, ядром которой являются ценностные ориентации субъекта. Противоречие, возникающее между ценностями индивида и группы, приводит к нарушению процесса адаптации человека в производственной среде. Социально-психологическая адаптация, таким образом, включает несколько аспектов. Во-первых, адаптация к нормам и традициям коллек-

тива (освоение и принятие их). Во-вторых, адаптация к стилю и требованиям руководителя. В-третьих, адаптация к особенностям межличностных отношений. При равномерном развитии различных аспектов адаптации обеспечивается положительная динамика психологической безопасности молодого специалиста.

Безусловно, в процессе профессионального становления субъект профессиональной деятельности может ни единожды столкнуться с ситуациями профессиональных и личностно-профессиональных кризисов, когда вопросы психологической безопасности, а, следовательно, поиски внутренних ресурсов повышения адаптивности оказываются необычайно актуальными. На наш взгляд, одним из самых поворотных периодов в профессиональной жизни субъекта является именно ее начало — этап вхождения в профессию. Этот этап — проверка на прочность не только тех учебно-профессиональных оснований, которые были заложены на этапе обучения в вузе, но так же и индивидуально-личностных ресурсов субъекта, насколько личность ученика готова и способна дорасти до личности мастера.

В качестве личностных детерминант психологической безопасности субъекта в процессе профессиональной адаптации, по нашему мнению, могут быть выделены следующие свойства личности:

Коммуникативные способности — это вид способностей, проявляемый в сфере общения и способствующий успешности человека в разнообразных областях деятельности. Коммуникативные склонности представляют собой важный компонент и предпосылку развития способностей в тех видах деятельности, которые связаны с общением с людьми, с организацией коллективной работы. Во многом они определяются субъективной ценностью и значимостью для человека будущих результатов его активности и отношением к лицам, с которыми он взаимодействует. Коммуникативные качества человека являются одной из основных составляющих личностного адаптационного потенциала. Поскольку человек практически всегда находится в социальном окружении, его деятельность сопряжена с необходимостью строить отношения с другими людьми. Коммуникативные возможности (или умение достигать контакта и взаимопонимания с окружающими) у каждого человека различны. Они определяются наличием опыта и потребности общения, а также уровнем конфликтности.

Агрессивное поведение — это специфическая форма действий человека, характеризующаяся демонстрацией превосходства в силе либо применением силы по отношению к другому человеку или группе лиц, которым субъект стремится причинить ущерб. Причиной агрессивного поведения

человека могут быть слова, действия, присутствие или появление людей, к которым он испытывает неприязненное отношение. В социальном контексте агрессивное поведение характеризуется наличием намерения причинить вред. Агрессоры признаются в желании навредить своим жертвам и нередко сожалеют о том, что их нападки были безрезультатны. Многие исследователи согласны с английским социологом Г. Вильсоном, что современное насилие в подавляющем большинстве случаев — это своеобразная форма невротического протеста личности против различного рода стрессовых факторов и условий социальной жизни, в которых ей трудно адаптироваться. Высокий уровень агрессивности личности влияет на социальное поведение, способствует проявлению соперничества, конфронтации в отношениях и конфликтов с окружающими людьми, препятствует успешной деятельности. Поэтому высокий уровень агрессивного поведения в нашем исследовании мы будем рассматривать как критерий низкой социально-психологической адаптации личности, а, следовательно, отрицательно влияющий на психологическую безопасность.

Ригидность — является чертой личности, единодушно относимой психологами к числу наиболее важных. Она представляет собой затрудненность (вплоть до полной неспособности) в изменении намеченной человеком программы деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки. Или, иначе говоря, ригидность — тенденция к сохранению своих установок, стереотипов, способов мышления, неспособность изменить личную точку зрения. Степень, мера или уровень демонстрируемой личностью ригидности напрямую связаны не только с индивидуально-психологическими характеристиками конкретного индивида, но и со спецификой сложившейся ситуации, в рамках которой реализуется деятельность (степень экстремальности и опасности условий, уровень сложности задачи и мотивации субъекта в ее решении, монотонность или аритмичность стимуляции и т. д.). Реальная проблема, как для индивида, так и для его социального окружения, возникает, когда та или иная поведенческая модель приобретает отчетливо выраженный ригидный характер. В этом случае даже те виды личностной активности, которые традиционно рассматриваются как просоциальные и альтруистичные (например, готовность оказывать помощь или проявлять заботу о младших), приобретают признаки компульсивной навязчивости и нередко вызывают у окружающих раздражение и отвержение. Индивиды же, в высокой степени ригидные, в такой ситуации, стремясь добиться одобрения, вместо изменения поведения с удвоенной энергией, снова и снова продолжают реализовывать вызывающую отвержение поведенческую модель.



В отношении социально-психологической адаптации и психологической безопасности личности это может привести к негативным последствиям. Само понятие адаптации подразумевает под собой способность индивида к приспособлению, т. е. смене моделей поведения, что весьма проблематично при акцентуации ригидности.

Как показывают проведенные нами эмпирические исследования, наилучшей способностью к социально-психологической адаптации как индикатору психологической безопасности профессионала на этапе вхождения в профессию обладают специалисты с выраженными коммуникативными склонностями, которые стремятся проявить инициативу в общении, способные принимать самостоятельное решение в трудной ситуации, отстаивают свое мнение и добиваются, чтобы оно было принято другими. Они также обладают низкой ригидностью, т. е. данная категория профессионалов достаточно оперативно способна изменить намеченную программу деятельности в условиях, объективно требующих ее перестройки. При необходимости они могут менять свои установки, стереотипы, способы мышления, личную точку зрения. Стоит отметить, что личности с развитыми коммуникативными склонностями обладают такими качествами, как принятие людей, одобрение их жизни и отношения к себе в целом, ожидание позитивного отношения к себе окружающих.

Между агрессивностью и социально-психологической адаптацией существует взаимосвязь, но при этом какого-либо существенного влияния выявлено не было. Тем не менее, агрессивное поведение может служить причиной выраженных отрицательных эмоциональных состояний, склонности к доминированию, стремления подавить другого человека, чувства превосходства над другими и в конечном итоге нарушению психологической безопасности производственной среды, что с большой вероятностью скажется на состоянии каждого из участников производственного процесса. Эта тема заслуживает отдельного рассмотрения и может стать предметом самостоятельного исследования.

На этапе вхождения в профессию молодой специалист сталкивается с новой реальностью, в которой ему приходится испытывать психологические перегрузки и искать новые ресурсы адаптации. Безусловно, эта социальная ситуация может стать ресурсом для профессионального и личностного роста только в том случае, если есть готовность субъекта, в том числе готовность поддерживать состояние психологической безопасности. Такая готовность не достигается только лишь прилежным освоением учебно-профессиональных дисциплин и необходимых профессиональных навыков. Эта готовность предполагает, прежде всего, у представителей



«помогающих» профессий развития определенных личностных компетенций. Разработка и внедрение программ по развитию этих компетенций видится нам как перспективное направление помощи молодым специалистам на этапе вхождения в профессию.

### **Литература**

1. Психологическая защищенность и психологическая безопасность современною человека [Электронный ресурс] // <http://web.Ruscenter.ru/cont2/baeva.doc>.

2. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении [Текст] : Практ. рук-во. — СПб., 2006.

3. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь [Текст]. — Т. 2. — М., 2000.

4. Баева, И. А. К вопросу о критериях психологической безопасности личности [Текст] / И. А. Баева, Н. М. Емелин // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании (СПб., 27—28 ноября 2003): Материалы Всероссийской конференции. — М., 2003. — С. 107—108.

5. Абакумова, И. В. Обучение и смысл: смыслообразование в учебном процессе (Психолого-дидактический подход) [Текст]. — Ростов н/Д, 2003.

6. Баева, И. А. Психологическая безопасность как интегративная категория психологического исследования [Текст] // Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании (СПб., 27—28 ноября 2003): Материалы Всероссийской конференции. — М., 2003. — С. 103—107.

7. Антонова, Л. Н. Региональное управление социально-педагогической системой поддержки детей группы риска [Текст]. — М. : Просвещение, 2004.

8. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека [Текст]. — М., 2002.

9. Зеер Э. Ф. Психология профессий [Текст]. — М., 2003.

10. Маркова А. К. Психология профессионализма [Текст]. — М., 1996.

## **А. Н. ГАЛАГУЗОВ**

### **О компетентностном подходе в корпоративном образовании**

Термины «корпоративное образование», «корпоративная культура», «корпоративные отношения» и другие «на слуху» у профессионалов и активно внедряются в педагогический лексикон.

В настоящее время защищены многочисленные кандидатские и докторские диссертации по корпоративному образованию по социологии, экономике, психологии, педагогике [1]. Опубликовано большое количество монографий, учебных пособий, статей и другой литературы, освещающей методологические, теоретические и практические вопросы корпоративного образования [2].

В России открываются корпоративные университеты, которые являются широко признанной и прочно устоявшейся практикой во многих зарубежных компаниях. Практически каждая большая компания в России создает свой корпоративный университет, например, корпоративный энергетический университет РАО «ЕЭС России», корпоративный университет «Норникель», корпоративный институт «Газпром» и др.

Многие крупные предприятия считают, что создание корпоративных учебных заведений сокращает финансовые и временные затраты на процесс обучения и повышения квалификации за счет сокращения отрыва персонала от работы для проведения обучения. Сегодня создание корпоративного учебного заведения стало своеобразной нормой представительства компании в бизнесе. Кроме того, создаются профессиональные высшие учебные заведения — корпоративные университеты, а также факультеты при университетах по корпоративной подготовке специалистов.

Россия вступила в Международную Ассоциацию Корпоративного Образования (МАКО). МАКО объединяет корпоративные университеты и другие структуры корпоративного обучения. Компании делятся методами, технологиями, знаниями и опытом образовательной деятельности в повышении квалификации специалистов компании.

Чтобы рассмотреть компетентностный подход в корпоративном образовании, вначале представим наше понимание сущности корпоративного образования, которое происходит от понятия «корпорация». Этот термин пришел к нам с запада и обозначает группу людей, объединенных по профессиональному признаку и имеющих общие социально-экономические интересы, элементы внутренней субкультуры и другие объединяющие

факторы, опосредованные, прежде всего, производственными потребностями и отношениями.

«Корпорации (англ. corporation — объединение) — 1) группа лиц, объединенных общими профессиональными или сословными интересами...; 2) форма акционерного общества» [3, с. 295]. В традиционном понимании корпорация — одна из самых сложных форм объединений предприятий и учреждений — объединение юридических лиц для достижения какой-либо цели. В то же время в зарубежной, в первую очередь — англо-американской, практике под корпорацией понимается предприятие вообще как отдельная экономическая производственная единица (субъект), которая ведет производство товаров и услуг, имеет законченный производственный цикл и территориальную локализацию. Очевидно, что нет никаких ограничений на масштаб предприятия и его деятельности: спектр характеристик корпорации как формы организации достаточно широк. Объединяет же все корпорации их внутренняя упорядоченность, согласованность и взаимодействие всех частей, ведущие к эффективности целостной структуры.

Под корпоративным образованием многие авторы понимают «систему обучения персонала корпорации от рядового работника до топ-менеджмента, позволяющую обеспечить эффективную подготовку персонала с определенной целью, способствующей достижению миссии корпорации» [4].

Корпоративное образование — это, по сути, подсистема непрерывного образования, определяемая тесной связью данного сектора с экономикой, реальным производством, с рынком труда, где подготовка кадров осуществляется для получения конкретной профессии, трудоустройства, где люди настроены на то, чтобы профессионально развиваться, расти в реальном секторе экономики. В рамках этой подсистемы функционируют учреждения как профессионального, так и дополнительного образования, причем направления деятельности последних четко определяются запросами корпораций в отношении профессиональной подготовки персонала для собственных нужд.

Современное представление о корпоративном образовании соответствует, скорее, профессиональному обучению — повышению квалификации и переподготовке персонала корпораций. С другой стороны, качественное выполнение основных задач именно корпоративного образования не представляется возможным на обычном корпоративном уровне. Если корпоративное образование легко реализовать в пределах корпорации через введение курсов, института, университета или других подраз-

делений, то последующие шаги и уровни требуют привлечения высокопрофессиональных сил извне.

Это, в свою очередь, стимулирует взаимопроникновение корпоративного и дополнительного образований. У системы дополнительного образования есть сложившийся широкий доступ к методическому и кадровому ресурсам в требуемых направлениях. У корпоративного — организационные и финансовые возможности, позволяющие обеспечить процесс запуска и высокое качество подготовки. Поэтому роль дополнительного образования следует понимать гораздо шире, речь идет именно о профессиональном дополнительном образовании в областях, дополнительных по отношению к узкой специализации.

Таким образом, реальное решение проблемы профессиональной подготовки на уровне современных корпоративных требований может быть обеспечено только пересечением, взаимным проникновением сфер деятельности дополнительного и корпоративного образований. Процесс взаимопроникновения систем дополнительного и корпоративного образований важен и полезен потому, что он поднимает корпоративное образование до уровня традиционного, нормативного, стандартизированного образования и наполняет дополнительное образование новым, современным и востребованным в рыночных условиях содержанием.

В корпоративном образовании необходима специфическая подготовка персонала — работников предприятия, составляющих группу по профессиональным или служебным признакам, выполняющих производственные или управленческие операции. У каждого члена корпорации должны быть сформированы специальные знания, умения и навыки, социально и профессионально важные качества, совокупность норм и правил, разделяемых и принимаемых всеми членами корпорации, обеспечивающие возможность их дальнейшего развития и включения в те или иные формы жизнедеятельности предприятия.

Реализация готовности специалистов компании к эффективной работе, обеспечивающей развитие корпорации, прежде всего, связаны с формированием у них специальных компетенций и компетентности.

Известно, что проблема определения понятий «компетенция» и «компетентность» обсуждается в отечественной педагогической науке с конца 90-х гг. прошлого века с момента присоединения России к Болонскому процессу. В частности, в «Европейском проекте образования», подготовленном экспертами Совета Европы еще в 1996 г., была не только выдвинута идея использования компетентностного подхода в процессе обучения, но и перечислены 309 ключевых компетенций, которые необходимо

сформировать у человека в процессе обучения. Интересно, что понятия «компетенция» и «компетентность» в данном документе практически не разведены, употребляются как синонимы. Действительно для работодателя понятийный аспект не особо важен, он заинтересован в результате, т. е. в «компетентном» специалисте.

Проблема компетентностного подхода широко представлена в зарубежной литературе, в которой наблюдаются различные подходы в развитии компетентностного подхода. Так, для американской школы характерен поведенческий подход. В английской школе компетентностный подход рассматривается с точки зрения выделения функций соответствующих специалистов, поэтому он называется функциональный. Во французской школе реализация компетентностного подхода рассматривается как многомерное явление. Немецкая школа близка к французской, в ней компетентностный подход рассматривается с точки зрения целостности.

Особый интерес представляют работы Р. Уайта, который ввел в обиход термин «компетенция» как «эффективное взаимодействие человека с окружающей средой». Другой известный ученый Р. Бойцис определил компетенцию как «основную характеристику личности, которая лежит в основе эффективного или превосходного выполнения работы» [5]. Он определил основные компетенции менеджера, которые позволили бы ему быть успешным в компании, не только овладевать функциями управления, но и устанавливать связи с внутренней средой производства. Отсюда он сформулировал вывод о том, что организация может быть успешной, если производить отбор сотрудников для работы организации на основе компетенций.

Правительство Великобритании начало применять компетентностный подход к профессионально-техническому образованию для того, чтобы создать единую систему производственных квалификаций, которые были непосредственно связаны со спецификой деятельности и включали базисные знания и умения [6, с. 25].

В это же время в 1980-е годы в немецкой системе образования появляется понятие «ключевые квалификации». Кроме профессиональных компетенций они включали и компетенции, относящиеся к индивидуальным качествам личности: гибкость, коммуникативность, этичность и др. При разработке стандартов профессионального обучения стали указывать стандартную типологию не только профессионально-технических компетенций, но также личностных и социальных компетенций. Профессиональные компетенции были связаны с готовностью к профессиональной деятельности, личностные характеризовали способность человека пони-

мать, анализировать рабочую ситуацию, давать оценку путям развития личности. В дальнейшем эти компетенции оформились в трех направлениях: когнитивные, социальные и личностные.

Ограничимся этими работами, хотя в настоящее время опубликовано их достаточно много. Судя по зарубежному опыту, главное назначение компетенций — успешная работа человека на производстве. Поэтому профессиональная подготовка специалистов направлена на формирование определенных компетенций, необходимых для успешного развития того или иного предприятия.

В российской действительности корпоративное образование, безусловно, базируется на компетентностном подходе. Формирование профессиональных компетенций важно не только для высшего и среднего уровня управления корпорациями (производством, предприятием и других объединений), но и для низшего уровня — рабочих. Последнее объясняется острой нехваткой рабочих рук. Кроме того, в новом проекте закона об образовании РФ отсутствует понятие — «начальное профессиональное образование», которое традиционно занималось подготовкой рабочих кадров.

Корпоративное образование, по нашему мнению, должно состоять из двух тесно связанных между собой ступеней. Первая представляет собой обучение специфическим для данной корпоративной деятельности тонкостям профессионального мастерства — профессиональным компетенциям. Вторая призвана содействовать формированию «корпоративной личности», что предполагает:

- осознание собственных, личностных целей, фиксацию этих целей и стремление к их достижению, которые заставляют человека интенсивно и эффективно работать;

- осознание необходимости работать в коллективе, участвовать в его создании и развитии для формирования оптимальной рабочей атмосферы, личных успехов сотрудников и успеха компании в целом;

- стремление работать активно, анализировать результаты работы и стремиться к их улучшению для достижения собственных целей и целей компании;

- признание важности корпоративного духа как осознанной готовности к предпочтению интересов компании сиюминутным собственным порывам и устремлениям.

### **Литература**

1. Тараканова, Е. В. Взаимодействие вуза и корпорации в условиях становления непрерывного корпоративного образования [Текст] : автореф.

дис. ... канд. пед. наук. — Тюмень, 2008. — 23 с.; Караман, Е. В. Институализация корпоративного образования в современной России [Текст] : автореф. дис. ... канд. соц. наук. — Екатеринбург, 2009. — 23 с. и др.

2. Корпоративное обучение [Текст] : сб. науч. тр. / отв. ред. В. А. Грищенко. — Новосибирск : Сибирский гос. ун-т путей сообщения, 2006. — 240 с.; Лоргина, Н. Н. Болонский процесс и корпоративные проблемы дополнительного профессионального образования персонала [Текст] / Н. Н. Лоргина, В. Г. Мартынов, А. А. Москаленко, В. С. Шейнбаум // Сб. тр. по проблемам ДПО. — 2006. — Вып. 7. — С. 13—17 и др.

3. Булыко, А. Н. Большой словарь иноязычных слов. 35 тысяч слов [Текст]. — М. : Мартин, 2004. — 704 с.

4. Минзов, А. С. Корпоративные университеты: проблемы создания и тенденции развития [Текст] / А. С. Минзов, Е. Н. Черемисина // Вестник Российской академии естественных наук. — 2008. — № 1. — С. 63—68; Силкин, Р. С. Повышение квалификации специалиста корпоративного профессионального образования: компетентностный подход [Текст] : учеб. пособие для преподавателей проф. образовательных учреждений / Р. С. Силкин, Е. А. Терентьева. — Новосибирск, 2007. — 240 с. и др.

5. Boyatzis, R. E. The competent manager: A model for effective performance. — N. Y. : Wiley, 1982.

6. Чемяков, В. Компетенции и цели компании [Текст] // Деловой журнал. Бизнес-ключ. — 2008. — № 1. — С. 17—32.

**Е. И. АРТАМОНОВА**

**Компетентностный подход к формированию педагога  
в условиях модернизации образования**

Переход от формально-знаниевой к компетентностной парадигме в системе высшего образования инициировал Болонский процесс. Между тем, мы наблюдаем поляризацию мнений специалистов относительно понятий, вводимых в педагогический тезаурус компетентностной парадигмой (компетенция, компетентность, компетентностный подход), они порой диаметрально противоположны: от признания за ними инновационного (эвристического) значения до отношения к ним как к смене вывески на старинном сооружении, именуемом «знания, умения и навыки».

Отсюда следует ряд весьма непростых комплексных вопросов:

— что по своей сути представляет тот феномен, который мы с легкой руки специалистов в области образовательных политик и дидактики называем «компетентностный подход»? Что составляет его сущность и содержание?

— является ли по своему существу стремление к реализации компетентностного подхода к формированию учителя благом и не будет ли его «продуктом» какая-то унифицирующая модель глобалистского характера?

— к чему мы, в сущности, стремимся в условиях модернизации образования, когда пытаемся осуществить компетентностный подход к подготовке специалиста — педагога?

Перечень проблемных вопросов можно умножать практически до бесконечности. Но поиск ответа на указанные выше вопросы обладает, на наш взгляд, достоинством приоритетности и первостепенной важности для современного педагогического образования.

Впервые о формировании компетентности личности мы читаем в докладе Международной комиссии ЮНЕСКО по образованию для XXI в. Ее руководителем Жаком Делором были сформулированы следующие компетентности личности: научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе и научиться жить. На симпозиуме в Берне (1996) они были конкретизированы как пять «ключевых» компетенций, которые должны приобрести молодые европейцы: политические и социальные компетенции; компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе; компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией; компетенции, связанные с ростом информатизации общества; способность учиться на протяжении всей жизни в контексте как



профессиональной, так и социальной жизнедеятельности. Далее практически на каждом мероприятии Болонского процесса отмечается важная роль компетентностного подхода к формированию личности обучающегося.

В современной науке компетентностный подход интенсивно разрабатывается такими специалистами, как В. И. Байденко, А. А. Вербицкий, И. А. Зимняя, Э. М. Калицкий, А. Д. Лашук, А. В. Макаров, Н. А. Селезнева, Ю. Т. Татур, П. И. Третьяков, В. Д. Шадриков и др.

В классической педагогической науке представлены солидные работы по профессиональной подготовке учителя в условиях целостного педагогического процесса: во-первых, профессиограмма учителя с акцентом на профессиональную деятельность (санкт-петербургская научная школа Н. В. Кузьминой). Модель компетентности педагога ученые РГПУ им. А. И. Герцена представляют как единство трех составляющих: ключевой, базовой и специальной компетентностей. Во-вторых, профессиограмма учителя с позиции личностной готовности специалиста (московская научная школа В. А. Сластенина). Исследователи изучают профессиональную компетентность учителя с акцентом на личностные образования интегративного характера: профессиональную картину мира учителя, профессиональные направленность, позицию и стиль жизнедеятельности специалиста. В-третьих, модель подготовки компетентного педагога с позиции содержания педагогического образования (московская научная школа В. В. Краевского). Ученые рассматривают реализацию компетентностного подхода на разных уровнях содержания образования: общетеоретическом, предметном, уровне конкретного учебного материала.

Исторический экскурс в становление компетентностной парадигмы наиболее полно представлен в работах И. А. Зимней, начиная с Н. Хомского и Дж. Равена и заканчивая проектом Tuning. Для определения сущностных характеристик и содержания компетентностного подхода заслуживает внимания системный анализ основных категорий компетентностной парадигмы, представленный в концепции профессионализма Э. М. Калицкого и Н. Г. Гончарик, основанной на структуре понятия профессии как множества семантических полей [1].

Э. М. Калицкий и Н. Г. Гончарик конкретизировали содержание семантических полей понятия «профессия»: информационное (И) — знаниевое пространство, информационные связи и потоки внутри и вне профессии, необходимые для ее функционирования; правовое (П) — нормативная среда для выполнения функций, совокупность полномочий и ответственности, которыми наделяется должность; деятельностно-технологическое

(ДТ) — содержание основных задач, функций и направлений деятельности, технологичность; антропологическое (А) — способности и качества человека, необходимые для осуществления профессиональной деятельности.

Пересечения названных выше семантических полей позволили уточнить содержание таких категорий компетентностной парадигмы, как «квалификация», «компетенция» и «компетентность» (см. рис. 1).

Пересечение информационного, правового и деятельностно-технологического полей образует область «функционала должности», или компетенции ( $K_3 = И + П + ДТ$ ), которая выражается в знаниях, обеспечивающих трудовые функции, и задается объективно по отношению к субъекту деятельности — человеку.

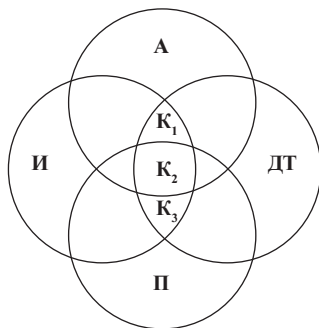


Рис. 1. Модель трех К:  
квалификация, компетенция, компетентность

На пересечении антропологического, информационного и деятельностно-технологического семантических полей находится компетентность ( $K_2 = A + И + ДТ$ ). Область, возникающая на пересечении всех четырех полей, представляет собой содержание понятия «квалификация» ( $K_4$ ).

Следовательно, компетенция — это обобщенная характеристика профессионализма специалиста вне зависимости от его личностных качеств. Напротив, компетентность — это персонифицированная компетенция, «человек в профессии». Наличие компетентности определяет возможность и способность осуществлять профессиональную деятельность —  $(И + ДТ) + A$ , а присвоение квалификации дает на это право —  $(И + ДТ + A) + П$ . Таким образом, квалификация специалиста в идеале означает наличие и компетенции, и компетентности. Квалификация представляет

собой объективированную компетентность — субъективированную форму профессионализма.

В рамках Болонского процесса существуют схемы квалификаций как важных инструментов для достижения сравнимости и прозрачности качества профессиональной подготовки в высшей школе в рамках Европейского пространства высшего образования (ЕПВО), как основа для выполнения национальных схем квалификаций и ратифицирования Конвенции Совета Европы (ЮНЕСКО) по признанию квалификаций.

Мы знаем, что квалификация, как и компетенция, присваивается, она существует формально, отчужденно от ее непосредственного носителя. В результате мы остаемся в формально-знаниевой парадигме, усвоение знаний рассматривается как ведущий компонент компетенции. Между тем, наличие знаний — это основа компетентности. Теоретическая или научная компетентность специалиста — это не только знания, но умения и навыки добывать и использовать эти знания. В отличие от компетенции, компетентность приобретается. Компетентность — это персонифицированная компетенция.

Вне личности компетентность априори не существует и не может существовать. Поэтому к каждому виду компетентности можно добавлять слово «лично»: лично-когнитивная, лично-социальная, лично-профессиональная. Каждый человек имеет свой когнитивный стиль или свой индивидуальный стиль деятельности, имеет свои профессионально значимые черты личности.

Мы не можем не учитывать влияния на формирование компетентности учителя национальной культуры, менталитета, уникальных особенностей ментальности человека определенного этноса. Ментальность можно определить как универсальную способность индивидуальной психики хранить в себе типические инвариантные структуры, в которых проявляется принадлежность индивида к определенному социуму и времени. Так традиционными особенностями русской культуры, влияющими на содержательные характеристики ментальности личности, являются:

— диалогичность «ядра» культуры, постоянно транспонирующего новые ценностные ориентиры, потенциальная нестабильность и непредсказуемость саморазвития системы. В то же время этим объясняется исключительный динамизм и внутренняя напряженность, пассионарность русской культуры;

— сильный, многослойный «защитный пояс» культуры, действие которого направлено на сохранение ее уникальности: совокупность стереотипов, традиций, обычаев как прочная система защиты;

— вертикальная традиция духовного идеала, согласно которой человеку необходимы прочные аксиологические опоры, обязательно наличие идеала, к которому он устремлен. Он живет и держится на высоком уровне благодаря «устремленности». Горизонтально — атомистическая традиция духовного идеала, характерная для западной культуры (Ю. Лотман, М. Фуко), выводит ценности в горизонтальную плоскость, обособленного индивида «форма держит»;

— господство дедуктивного метода в мышлении (склонность к теоретизированию). В западном мышлении господствует индуктивный подход, опирающийся на развитую информационную инфраструктуру (склонность к практицизму). Так для русского «я думаю» означает «я постиг», а для англосакса — «я вижу» (по исследованию ученых МГУ в 1996 г.);

— влияние природно-географических, региональных факторов на формирование российской ментальности. Существует их органическая связь с этнической системой воспитания. От поколения к поколению передаются широта российского характера, российское гостеприимство, бесшабашность и беззаботность (русское «авось»), терпение, мужество, нерасчетливость, прямота, импульсивность и т. п.

С учетом сказанного, компетентностный подход к формированию современного учителя правомерно связать с формированием духовной культуры учителя. Последнюю мы рассматриваем в двух взаимосвязанных аспектах: в ценностно-содержательном (совокупность духовных ценностей) и в регулятивном (духовная культура как основа саморегуляции учителя, как культура в культуре).

Духовную культуру учителя иллюстрируют такие интегративные личностные образования, как концепция профессиональной жизни, профессиональная картина мира, профессиональная позиция, индивидуальный стиль профессиональной жизнедеятельности. Они имеют важное значение в процессе присвоения компетенции и квалификации. Вместе с тем, над формированием этих личностных образований необходимо целенаправленно трудиться в процессе обучения в педагогическом образовательном учреждении.

**Концепция профессиональной жизни учителя** включает в себя, во-первых, установки, лежащие в основании его отношения к Природе, человечеству, Отечеству, этническому сообществу, профессиональной группе, учебному коллективу, самому себе; во-вторых, набор фундаментальных ценностей как «ценностных образцов», например, положительные качества учителя, или модели поведения учителя в определенной ситуации; в-третьих, модификация системы универсальных оппозиций сознания,

которым необходимо противостоять, или культивировать противоположные по значению ценности; в-четвертых, бытующие в национальной культуре представления о высших ценностях, а также «аксиом сознания» (традиционно передающиеся человеку как черты национального характера), которые выполняют одновременно функции средств «монтажа» картины мира, опорных элементов познавательно-оценочной деятельности и фундаментальных основ социальных норм и правил поведения. Концепция профессиональной жизни предстает в виде ценностных ориентаций и определяет направленность личности учителя.

**Профессиональная картина мира** учителя как субъективный образ объективной педагогической реальности, существующий в сознании педагога, помимо концепции жизни включает такие важные компоненты, как: во-первых, представление о мироздании: единстве мира, взаимодействии Макро- и Микрокосмов, о современных тенденциях развития человечества, общества; во-вторых, представление о системе социальных ценностей российского общества; в-третьих, представление о профессиональной миссии учителя, о его задачах в совершенствовании духовной жизни людей; в-четвертых, отношение к миру (благоговение, удивление и таинство).

**Профессиональную позицию учителя** мы определяем как интегративную характеристику его личности, выражающую субъектную систему отношений, теоретико-методологических знаний, ценностных ориентаций и определяющую рефлексивно-личностный способ педагогической деятельности. В ее структуру, наряду с концепцией жизни, входят система установок, определяющих единую направленность личности на идеал («Я» концептуальное); убеждения, (включая религиозные), уважительное отношение к убеждениям других людей, понимание роли убеждений в своем профессиональном становлении («Я» идеологическое); нормы и правила поведения учителя, бытующие в обществе, поведенческие стереотипы, связанные с социальной ролью учителя («Я» юридическое); этика и семиотика поведения учителя: этикет педагога, художественный вкус, язык жестов и мимики, мода («Я» этическое). К профессиональной позиции учителя относится и то, что связывает ее со стилем духовности: во-первых, гуманные установки, диктующие индивиду оценки социальных процессов и его собственных поступков («Я» законодательное); во-вторых, набор символов и соответствующих им значений, знаний, необходимый для описания процессов и для понимания смыслов и ценностных ориентаций педагогической деятельности («Я» информационное); в-третьих, вы-

ские результаты познания, проявление качеств духовности учителя в его поведении («Я» исполнительное). В субъектном аспекте профессиональной позиции нам видится способ самореализации, самоутверждения и саморазвития специалиста (запечатление профессионально значимых способов и нормативов профессиональной деятельности, построение на этой основе собственной системы действий; выработка личностных критериев и норм профессиональной деятельности; выход за рамки нормативной деятельности; независимость мышления, способность авторского проектирования и личностно значимого способа осуществления педагогического процесса).

**Индивидуальный стиль** профессиональной жизнедеятельности учителя — это характеристика того, как индивид организует и осуществляет присущим и характерным для него способом свои профессиональные функции, система устойчивых черт учителя, формирующаяся на основе духовных потребностей, способностей и проявляющаяся в процессе его творчества.

Ядро индивидуального стиля образуют уникальные способности личности: во-первых, к *саморегуляции*. Понимание смысла жизни и установки на поиск цели, значимость знаний, труда, профессионального престижа, долга, ответственности и т. д.; во-вторых, *самоопределение* относительно идеала, норм, правил общения, мышления, волеизъявления, на основе которых формируются представления, понятия, оценки и т. п., строятся жизненные планы, ориентированные на профессиональный рост и самосовершенствование; в третьих, особенности духовного стиля жизнедеятельности учителя, характерного для конкретного времени и конкретных народов. Комплекс эмоциональных установок, чувств, благодаря которым у разных народов присутствует определенный окрас стиля; в-четвертых, *самопознание*. Познание себя в процессе оформления собственных мыслей, чувств, эмоций, обязанностей и переживаний; растущее осознание и признание собственной уникальности, развитие самоуважения. Осознание причастности к Космосу, человечеству, нации и т. п. ; в-пятых, *самосовершенствование*. Устремленность к высокому идеалу, возможности духовного развития; в-шестых, *самоактуализация*. Установки, диктующие понимание сущности актуализации духовного потенциала учителя для оптимизации педагогической деятельности, работы с информацией, обмена опытом, способностями, умениями, навыками, результатами деятельности; в-седьмых, *особенности преобразования*, передачи и усвоения социального опыта, происходящих изменений духовного мира, структуры и сущности взаимодействующих субъектов.

Таким образом, даже мастерство учителя можно рассматривать как приобретение им определенного уровня компетентности. По определению Д. Куна, компетентность — общий уровень способностей или квалификации, демонстрируемый человеком [2].

Когда мы рассуждаем о том, от какого слова мы образуем прилагательное «компетентностный» подход, — «компетенция» или «компетентность», то речь идет о выборе определенного теоретического и практического *вектора* реализации компетентностного подхода и он, безусловно, направлен в сторону формирования компетентности специалиста. Компетентность необходимо рассматривать в контексте определенной области специализации. Компетентность, хотя и базируется на знании, является определенной иерархией навыков.

Область специализации студента представляет собой совокупность знаний и компетентности. Знания, как правило, принято делить на две группы: декларативные (факты, знания «что») и процедурные (правила, знания «как»). Студент в процессе профессиональной подготовки должен усвоить от трехсот тысяч (для общеобразовательной дисциплины) до 1 млн (для высшего медицинского образования) фактов. Но факты, существующие в пассивной форме, бесполезны. Необходимо знание правил. Специалисту требуется усвоить как минимум десять тысяч правил (Hayes-Roth, 1985). С учетом выказанного, важно принять отстаиваемое А. В. Макаровым [3] положение о том, что выделение ключевых компетенций предполагает последующую операционализацию, в том числе на уровне базовых навыков. Следовательно, формирование компетентного специалиста, профессионала, есть кропотливая работа как самой личности учителя, так и образовательного учреждения.

Компетентностный подход к организации содержания педагогического образования в условиях модернизации образования определяет необходимость его моделирования на основе выделения логически соотнесенных модулей, которые образуют определенную взаимосвязанную целостность в содержании программы. Модульное строение в данном случае, по утверждению С. Б. Серяковой, эффективно для интегративных междисциплинарных программ профессиональной подготовки. Содержание каждого учебного модуля определяется требованиями и спецификой профессиональной деятельности педагога [4].

**Контекстно-концептуальный учебный модуль** предполагает адаптацию, формирование направленности, мотивации студентов на практическую психолого-педагогическую деятельность в системе образования, включения в контекст основных направлений и тенденций развития образования,



в контекст психолого-педагогического проблемного поля деятельности педагога. Данный модуль соотносится с концептуальным блоком модели формирования психолого-педагогической компетентности педагога, интегрирующим погружение в специфику деятельности учреждений образования, учет ее своеобразия. Значимость данного модуля нашей модели заключена в том, что требуемые компетенции формируются в контекстном поле будущей профессиональной деятельности.

**Историко-аналитический учебный модуль** предназначен для развития аналитических умений будущего специалиста, которые являются неотъемлемым компонентом требуемых компетенций и связаны с рефлексией. Этот модуль реализуется, прежде всего, в практическом освоении содержания комплекса дисциплин специализации и направлен на приобретение студентами навыков изучения концептуальных основ психолого-педагогических теорий и взглядов, формирование способности к использованию исторического опыта в практической психолого-педагогической деятельности, а также освоение необходимых педагогу, педагогу-психологу профессиональных знаний.

**Теоретико-методологический учебный модуль** связан с формированием компетенций интеграции научного знания путем освоения комплекса дисциплин, направленных на освоение студентом теоретических и методологических основ, необходимых педагогу, педагогу-психологу профессиональных знаний. Подготовка педагогов-психологов для системы образования требует глубокой научной подготовки в области психологии и педагогики.

**Практико-ориентированный учебный модуль** создает предпосылки для освоения технологического и интерактивного блоков формирования психолого-педагогической компетентности и позволяет студенту получить практический опыт будущей профессиональной деятельности, необходимые умения, соответствующие уровню предъявляемых требований к его общепрофессиональным компетенциям, для работы в учреждениях образования различного типа.

Формирование профессионально значимых компетенций в образовательном процессе может успешно осуществляться через содержание учебных модулей в четырехуровневой блочно-модульной технологической модели.

Преимущество компетентностного подхода заключается в том, что он позволяет сохранять гибкость и автономию в структуре и содержании учебного плана. Компетентностный подход, заложенный в рамках российских государственных образовательных стандартов 3-го поколения



— это метод моделирования результатов обучения и их представления как норм качества высшего образования. Под результатами понимаются наборы компетенций, включающие знания, понимание и навыки обучаемого, которые определяются как для каждого модуля программы, так и для программы в целом.

Описание характеристик общих целей высшего образования, а также разработка компетентностных моделей бакалавра и магистра сегодня занимают педагогическую общественность. Суть компетентностной модели бакалавра заключается в том, что она опирается на компетенции, инвариантные к области деятельности и специальные. Так, инвариантными к области деятельности являются социально-личностные, общенаучные, общепрофессиональные, экономические и организационно-управленческие компетенции, а специальные компетенции разрабатываются применительно к области деятельности для конкретных направлений и специальностей. Компетентностный ряд может быть расширен в целях обеспечения качественной подготовки выпускника вуза по определенной специальности. Таким образом, ориентируясь на методологию ФГОС ВПО, предполагается выделение двух основных видов компетенций: универсальных и профессиональных.

Что касается классификации компетенций педагога, то следует отметить, что в отечественной педагогической науке существует несколько подходов как к определению компетенций, так и их классификации.

Универсальные компетенции педагога. Социально-личностные и общекультурные компетенции:

- понимает высокую социальную значимость и ответственность профессии педагога как представителя интеллектуальной элиты общества, обладает высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

- владеет культурой мышления, способен к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, умеет логически верно, аргументировано и ясно строить устную и письменную речь;

- имеет сформированную гуманистическую позицию по отношению к окружающей действительности; транслирует в процессе жизнедеятельности навыки гуманитарной культуры;

- готов к социальному взаимодействию с обучающимися, коллегами и другими людьми на основе принятых в обществе моральных и правовых норм, проявляет уважение к людям, толерантность к другой культуре;

— знает свои права и обязанности как гражданина своей страны; умеет использовать Гражданский Кодекс, другие правовые документы в своей профессиональной деятельности;

— способен постоянно совершенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень, готов к повышению своей квалификации и мастерства;

— способен к самостоятельному обучению новым методам исследования, к организации исследовательской деятельности, направленной на совершенствование учебно-воспитательного процесса в образовательном учреждении;

— готов к активному общению и профессиональному взаимодействию с коллегами в научно-педагогических сферах деятельности;

— способен свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения; способен к мобильности;

— способен использовать на практике навыки и умения управления коллективом, формировать благоприятный социально-психологический климат в учебной группе;

— готов к разрешению конфликтных ситуаций в учебных коллективах, при взаимодействии с отдельными учащимися;

— способен оказывать личным примером позитивное воздействие на учащихся, транслируя навыки нравственно-психологического здоровья;

— способен брать на себя всю полноту ответственности за здоровье обучающихся во время занятий и других видов учебной деятельности.

Общенаучные компетенции (ОНК):

— способен использовать знания фундаментальных и прикладных дисциплин в процессе профессиональной педагогической деятельности;

— способен использовать углубленные теоретические и практические знания в своей предметной области в процессе профессиональной педагогической деятельности, постоянно отслеживая новые научные достижения в своей предметной области и в смежных областях;

— способен самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий и использовать в практической деятельности новые знания и умения, в том числе в новых областях знаний, расширять и углублять свое научное мировоззрение;

— способен использовать углубленные знания правовых и этических норм при оценке последствий своей профессиональной педагогической деятельности, при разработке и осуществлении социально значимых проектов при работе с молодежью;

— способен демонстрировать навыки работы в научном коллективе, способность порождать новые идеи (креативность) и реализовывать их на практике и т. д.

Инструментальные компетенции:

— умеет работать с традиционными носителями информации, распределенными базами знаний;

— способен работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;

— свободно владеет литературной и деловой письменной и устной речью на русском языке, навыками публичной и научной речи;

— умеет создавать и редактировать тексты профессионального назначения, анализировать логику рассуждений и высказываний;

— владеет одним из иностранных языков на уровне бытового общения;

— умеет использовать возможности коммуникативных связей для реализации внутренних резервов партнеров по общению;

— способен использовать для решения коммуникативных задач современные технические средства;

— способен и готов проводить научные эксперименты, оценивать результаты исследований;

— способен анализировать, синтезировать и критически резюмировать информацию;

— способен к профессиональной эксплуатации современного оборудования и приборов в процессе профессионально-педагогической деятельности;

— способен оформлять, представлять и докладывать результаты выполненной исследовательской работы, в том числе, используя навыки работы с компьютерной техникой, и т. д.

Профессиональные (предметно-специализированные) компетенции определяются с учетом основных *видов профессиональной деятельности*, выполняемых специалистами в рамках любой профессии. Применительно к педагогу в состав этих компетенций входят следующие, связанные с основными видами профессиональной деятельности компетенции:

— *научно-исследовательские* (способен к разработке актуальной научной проблемы и получению знания, значимого для развития теории и практики высшего образования; способность к самостоятельной исследовательской работе; готовность к проведению исследовательской работы с использованием современных информационных систем (сети интернет); готовность к организации и участию в работе временных или постоянно действующих исследовательских групп; знает основы теории высшего

профессионального образования; владеет современной методологией и методами исследований в области высшего образования; способен к проектированию и реализации на практике содержания учебных предметов с учетом процессов модернизации высшей школы; владеет навыками рецензирования и анализа материалов по проблемам высшей школы и проблемам конкретной научной области; умеет представлять результаты своей научно-исследовательской деятельности в виде отчетов, рефератов, статей, докладов, сообщений и др.);

— *организационно-методические компетенции* (готовность к взаимодействию с образовательным комплексом, предприятиями региона для решения общих задач обучения и воспитания студенческой молодежи; способен к подготовке и проведению научно-практических конференций (в том числе Интернет-конференций) преподавателей вуза и учителей школ города (района, края); готовность к организации и проведению педагогической практики студентов, к взаимодействию с администрацией школ, учителями и др.);

— *воспитательные компетенции* (владеет методикой организации воспитательных мероприятий со студентами на основе инновационных технологий; умеет использовать знания культуры и искусства в качестве средств воспитания студентов; умеет использовать профессиональные знания в конкретной научной области в качестве средств воспитания студентов; готовность к организации и участию в работе временных или постоянно действующих групп студентов по реализации социально значимых проектов среди молодежи; способен осуществлять работу в качестве куратора академической группы: проводить педагогическую диагностику личности студентов с целью организации индивидуальной воспитательной работы; планировать и проводить воспитательные мероприятия со студентами на основе личностно-ориентированного подхода и др.);

— *учебно-методические компетенции* (готов к использованию инновационных методов и технологий обучения и воспитания; знает основы психологии личности и социальной психологии; знает биологические и психологические пределы человеческого восприятия и усвоения; знает психологические особенности юношеского возраста и особенности влияния на результаты педагогической деятельности индивидуальных различий студентов; умеет использовать в учебном процессе знания фундаментальных основ, современных достижений, проблем и тенденций развития соответствующей научной области, ее взаимосвязей с другими науками; владеет методами и приемами устного и письменного изложения предметного материала, разнообразными образовательными технологиями,

в том числе методикой разработки мультимедийных презентаций к лекционным занятиям; умеет излагать предметный материал во взаимосвязи с дисциплинами, представленными в учебном плане, осваиваемом студентами; владеет методикой структурирования и психологически грамотного преобразования научного знания в учебный материал, методами и приемами составления задач, упражнений, тестов по различным темам, систематики учебных и воспитательных задач; владеет методикой написания, переработки учебных программ по дисциплинам в соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта; способен к разработке учебно-методических материалов для проведения занятий, в том числе, в интерактивном режиме; способен к разработке сценария для создания электронных учебно-методических пособий).

Как видим, профессиональные компетенции педагога удобно группировать по основным видам деятельности педагога. Безусловно, содержание профессиональных компетенций может быть существенно дополнено исходя из профиля преподаваемых дисциплин.

Следует отметить то, что модель профессиональной компетентности выпускника высшей школы, в целом, является открытой синергетической системой, компоненты которой меняются в связи с меняющимися требованиями к содержанию профессиональной деятельности преподавателя со стороны государства, педагогической практики, работодателей, общест-венности, студентов.

Однако соответствие подготовки выпускников системы высшего педагогического образования современным перспективным потребностям общества сталкивается с многочисленными проблемами. В совокупности этих проблем могут быть выделены следующие четыре кластера:

— *Аксиологические проблемы*: студенты педвузов не мотивированы к освоению субъектной позиции по отношению к будущей образовательной деятельности, к образовательному процессу вуза (активное осмысление проблем, возникающих в образовательной деятельности вуза; участие в инициировании и проектировании системных изменений в вузе; управление качеством собственной деятельности; участие в управлении качеством деятельности вуза и т. д.); отсутствует аксиологически ориентированная система педагогической поддержки процессов, обеспечивающих качество подготовки будущих учителей и непрерывное профессиональное развитие их наставников — преподавателей вуза; отсутствует система развития карьеры будущего учителя как исследователя (выявление и формирование профессиональных запросов студентов бакалавриата и магистратуры, а также аспирантов, оценка и предъявление требований

со стороны вузов, НИИ и производства; анализ факторов успешности карьеры молодого исследователя и др.); значительная часть студентов воспринимает вуз не как необходимый этап развития своих исследовательских и педагогических компетенций, а как место, полезное для дальнейшего карьерного роста, не связанного с научной или преподавательской деятельностью.

— *Системные проблемы:* в сфере научно-исследовательской и инновационной деятельности вузов реализуется ситуационное управление традиционного типа (при этом не только студенты, но и преподаватели, как правило, обречены на роли исполнителей, а не субъектов процесса); в практике вузов редко происходит переосмысление и инновационное развитие технологий самой педагогической деятельности, чаще всего это имеет место в сфере довузовской подготовки и повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов; в вузах отсутствует широкая, гибкая система продвижения важнейших достижений науки в образовательную практику; реально имеющиеся успешные прецеденты научно-образовательной интеграции, способной обеспечить указанное продвижение, не становятся «точками инновационного роста» и развития деятельности вузов; в вузах не формируется и не реализуется единая программа, системно поддерживающая исследования, начиная со студенчества и заканчивая несколькими годами после защиты кандидатской диссертации; кафедры вузов чаще всего формально участвуют в научно-исследовательской деятельности образовательных учреждений; при этом в силу того, что образовательная деятельность кафедр редко опирается на исследования преподавателей, страдает качество этой деятельности.

— *Психологические проблемы:* большинством преподавателей не осознается необходимость перехода от позиции передатчика, репродуктивно воспроизводящего существующие знания, идеи, ценности и смыслы, к позиции источника новых знаний, идей, ценностей и смыслов для будущего учителя; не сформирована готовность профессорско-преподавательского состава вузов общаться со студентом на уровне научно-образовательной деятельности, адаптированной к изменяющейся ситуации в вузе в переходный период; отсутствует система психолого-педагогической поддержки и сопровождения студентов вуза, позволяющая снизить барьеры инициирования системных изменений и участия в них рассматриваемых носителей интеллектуального потенциала вуза.

— *Организационные проблемы:* отсутствует механизм принятия взаимных обязательств вуза, преподавателей, студентов и контроля того, как они соблюдаются; имеет место дефицит необходимых организаци-

онных компетенций всего персонала вуза и их воспроизводства; система подготовки педагога не справляется с обеспечением научными кадрами, удовлетворяющим текущие и перспективные потребности педвузов; отсутствует преемственность образовательных программ вузов; снижается уровень подготовки выпускников вузов, пополняющих ряды аспирантов.

Студент выстраивает партнерские отношения с вузом. Применительно к оптимизации учебно-воспитательного процесса в вузе целесообразно опираться на следующие принципы:

— *Профессиональная ориентация*: развитие начинается уже при выборе вуза. Учителями должны становиться только те, кто испытывают «жажду нового интеллектуального опыта» и развития. Поэтому в процедуру оценки и отбора кандидатов необходимо заложить соответствующие критерии: успешные примеры учебы в вузе и обучения в других организациях; эффективность самостоятельного обучения и развития; значимость целей профессионального и личного роста в процессе обучения и др.

— Одной из ключевых ценностей вуза должен стать *принцип развития* (поступательного преобразования). Необходим своевременный контроль реальной ситуации, система методов стимулирования учебно-воспитательного процесса.

— Безусловно, в программе развития будущего педагога должны присутствовать традиционные инструменты обучения (внешние и внутренние семинары и тренинги). Однако, на наш взгляд, более эффективно использовать разнообразные инструменты саморазвития, самостоятельной работы.

— Рейтинговая система, основанная на критерии успешной успеваемости, — это пружина, способная привести в действие весь механизм развития личности. С одной стороны, продвигаются только те, которые достигли наибольших результатов в профессиональном развитии, а с другой, каждое продвижение дает им возможность перейти к решению более сложных и комплексных задач, тем самым стимулируя дальнейшее развитие.

— Создание условий для саморазвития. Каждый человек индивидуален и сам на подсознательном уровне может определить, какой способ развития для него является наиболее эффективным. Поэтому система менеджмента качества вуза должна создавать дополнительные стимулы и условия для саморазвития, при этом оставляя будущим учителям возможность самостоятельно определять, как конкретно они будут это делать.

Из сказанного ясно, что в педагогических вузах существует острая потребность в инновационных подходах: к программированию учебных

курсов и к развитию адекватных педагогических технологий для овладения студентом компетенциями проектной и исследовательской деятельности; к интеграции научного и педагогического профессионального роста будущего педагога для возможности повышения эффективности его профессиональной деятельности; к интеграции науки и образования как в плане обновления содержания образования на предметном уровне, на уровне использования конкретного учебного материала, так и в направлении широким фронтом разворачивающейся экспериментальной работы по исследованию появившихся инноваций и адресному их отбору каждой образовательной системой.

Таким образом, компетентностный подход к подготовке учителя является актуальной проблемой обеспечения качества образования и будущего современного социума. Одновременно это важное направление работы субъектов образования (государства, образовательного учреждения, личности) для сохранения уникальности национальной культуры и учителя.

### **Литература**

1. Калицкий, Э. М. Современная концепция профессионализма [Текст] / Э. М. Калицкий, Н. Г. Гончарик // Адукацыя и выхаванне. — 2002. — № 10.
2. Кун, Д. Основы психологии. Все тайны поведения [Текст]. — СПб., 2002.
3. Макаров, А. В. Компетентностная модель социально-гуманитарной подготовки выпускника вуза [Текст] // Вышэйшая школа. — 2004. — № 1.
4. Серякова, С. Б. Инновационная модель формирования психолого-педагогической компетентности педагога [Текст] // Кадровые ресурсы инновационного развития образовательной системы: материалы I Всероссийского педагогического конгресса: в 4 ч. — Ч. 2. — М., 2007.



**Н. В. ИППОЛИТОВА**  
**Структурно-функциональный анализ**  
**профессиональной подготовки студентов педагогического вуза**  
**с позиций компетентностного подхода**

Модернизация современного образования предполагает переход от «знаниевой» парадигмы на компетентностную, что обусловлено тем, что парадигма традиционной школы не удовлетворяет основного «заказчика» образования — индустрию и общество. Выпускники образовательных учреждений различного уровня, обучение в которых было нацелено сугубо на передачу знаний, оказываются не вполне готовыми к самостоятельной и ответственной работе в конкретных трудовых ситуациях и учению на протяжении жизни. Последнее является в настоящее время необходимым требованием в связи с постоянно изменяющимися и обновляющимися условиями труда и ускоряющимся развитием общества.

В связи с этим правительствами разных стран были выработаны и проводятся в жизнь реформы системы образования, которые предполагают четко разработанную и финансируемую государством и различными фондами программу поэтапных и планомерных действий. Методологической основой данной деятельности является компетентностный подход, сущность которого заключается в обновлении содержания образования, которое должно быть насыщено практико-ориентированными, жизненными ситуациями. Как отмечает З. М. Махмутова, компетентностный подход ориентирован на такие цели-векторы образования, как: обучаемость, самоопределение, самоактуализация, социализация и развитие индивидуальности.

Основными особенностями данного подхода являются: деятельностный, практико-ориентированный характер; междисциплинарная интегрированность; явность связи между целями образования и учебными ситуациями, акцентирование на ценностно-смысловых ориентациях специалиста. Таким образом, компетентностный подход в качестве результата рассматривает не сумму усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях, при этом результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования.

В качестве основных задач, которые необходимо решить в рамках реализации компетентностного подхода, выступают:

1) Развитие и формирование ключевых компетенций надпредметного характера. К решению этой проблемы также относится разработка педагогических методик и технологий для их формирования.

2) Формирование обобщенных умений предметного характера. Такая проблема стала актуальной в связи с тем, что выпускникам придется в жизни решать не учебные задания, которые ставятся в образовательном учреждении, а реальные, характеризующиеся неопределенностью некоторых факторов, недостаточностью данных и разнородными источниками, в том числе и противоречивыми.

3) Усиление прикладного, практического характера образования, что основано на следующих педагогических идеях — необходимость овладевать различными способами действий, а не только знаниями об этих способах; обеспечение адекватности содержания образования современным направлениям развития науки, экономики, общественной жизни.

4) Обновление содержания образования с целью овладения «жизненными навыками». Под этим понимается разнообразный спектр простых умений, которыми современные люди пользуются и в жизни, и на работе. Обучение жизненным навыкам в профессиональном образовании становится мощной мировой тенденцией. Проблема заключается в сложности уложить выработку данных навыков в учебные дисциплины, построенные по традиционной схеме.

Важно также отметить следующее. При традиционном обучении обучаемый занимает подчиненную позицию, является объектом педагогических воздействий, при компетентностном обучении он сам отвечает за собственное продвижение, выступает как субъект собственного развития и занимает в процессе обучения разные позиции внутри педагогического взаимодействия.

Кроме того, традиционное обучение ориентируется на «среднего» обучаемого, а компетентностный подход предполагает множественность траекторий развития при сохранении их принципиальной соположенности.

И наконец, при компетентностном обучении педагог не претендует на обладание монополией знания, он занимает позицию организатора, консультанта.

В качестве ключевых понятий компетентностного подхода выступают «компетентность», «компетенция», которые в современной науке рассматриваются по-разному различными учеными.

В справочной литературе компетентность определяется как «способность данного лица производить определенный вид работы, наличие достаточного запаса знаний для вынесения обоснованного суждения по

какому-либо вопросу» [1, с. 299]; а компетенция — как «круг вопросов, в которых кто-нибудь хорошо осведомлен» [2, с. 202].

В Концепции модернизации российского образования под компетентностью понимается «способность к осуществлению практических деятельностей, требующих наличия понятийной системы и, следовательно, понимания, соответствующего типа мышления, позволяющего оперативно решать возникающие проблемы и задачи» [3, с. 9].

Психолого-педагогическая литература трактует компетентность в различных аспектах:

- совокупность необходимых знаний и качеств личности, позволяющих профессионально подходить и эффективно решать вопросы в соответствующей области знаний, научной или практической деятельности [4, с. 67];

- мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем [5, с. 237];

- устойчивая, основанная на специфике мыслительных процессов эффективного социального опыта способность понимать самого себя, других людей, их взаимоотношения и прогнозировать межличностные события [6];

- уровень обученности социальным и индивидуальным формам активности, которая позволяет индивиду в рамках своих способностей и статуса успешно функционировать в обществе [7, с. 281].

Обобщая различные точки зрения, А. К. Маркова связывает понятие «компетентность» с созреванием личности и обретением такого состояния, которое позволяет ему продуктивно действовать при выполнении трудовых функций и достигать ощутимых результатов [8].

Поддерживая данную позицию, мы считаем правомерным рассматривать компетентность как интегративную характеристику субъекта труда, отражающую готовность к профессиональной деятельности и включающую знания, умения, опыт и мотивацию, обеспечивающие достижение высоких показателей при выполнении определенного вида профессиональной деятельности.

Соотношение понятий «компетентность» и «компетенция» в современной педагогической науке представлено также по-разному. Так, А. С. Белкин рассматривает компетентность как совокупность профессиональных, личностных качеств, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций, необходимых для реализации профессиональной деятельности.

А. Н. Дахин определяет компетентность как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности. Поддерживая данную точку зрения, А. В. Хуторской подчеркивает, что необходимо разделять эти понятия, имея в виду под компетенцией заранее заданное требование (норму) к образовательной подготовке человека, а под компетентностью — уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере.

Видимо, на данном этапе развития педагогической науки такая точка зрения является наиболее приемлемой, поскольку позволяет выстроить логически траекторию продвижения личности по ступеням образования.

С учетом данных положений правомерно предположить, что компетенции служат основанием для развития компетентности.

Итак, как показывает анализ, большинство авторов связывают понятия «компетентность» и «компетенции» с уровнем образованности личности, с опытом и индивидуальными способностями человека, его стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческому отношению к делу.

В современных исследованиях по проблемам профессиональной деятельности достаточно часто используется понятие «профессиональная компетентность», которое рассматривается как «личностная характеристика специалиста, важнейшими составляющими которой являются профессиональная мобильность, способность к самовыражению и самосознанию, технологическая грамотность, высокая степень адаптации к изменяющимся условиям трудовой деятельности [9, с. 338]; «интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, опыта, достаточных для осуществления цели данного рода деятельности, а также нравственную позицию специалиста» [10, с. 354]; «способность приводить свой образ жизни, сердцевину которого составляет профессиональный труд, в соответствие с образом мира как целостной и системно-смысловой действительностью, представляющей собой мир, в котором он живет и действует» [11, с. 107].

Таким образом, профессиональная компетентность является характеристикой субъекта профессиональной деятельности, действующего в рамках своей профессии. Границы профессиональной компетентности заданы извне, нормативно, однако деятельность внутри данных границ предполагает личностную отдачу.

Применение компетентностного подхода в совокупности с системным подходом при исследовании, организации и реализации професси-

ональной подготовки студентов в педагогическом вузе даст основание рассматривать ее как целостную педагогическую систему, функционирование которой предполагает создание условий для развития личности будущего профессионала на основе овладения необходимыми для профессиональной деятельности знаниями, умениями и навыками, совершенствования профессионально и личностно значимых качеств, обеспечивающих эффективность избранной деятельности.

Данная система представляет собой динамическую, искусственную (специально создаваемую) педагогическую мезо-систему, основными характеристиками которой являются: структурность, функциональность, интегративность, оптимальность. Структурность предполагает выделение и упорядочение компонентов данной системы. Функциональность означает выделение функционального компонента, характеризующего функции системы и составляющих ее компонентов, регулирующие отношения и связи в системе профессиональной подготовки студентов. Интегративность отражает целостность системы профессиональной подготовки в вузе, достигаемую на основе объединения ее компонентов, что способствует сохранению и функционированию данной системы. Оптимальность основывается на положении о том, что независимо от состава педагогической системы, ее компоненты, отражая целостный характер педагогических явлений и их диалектическую природу, должны быть представлены как необходимые и достаточные для ее оптимального функционирования. С учетом этого в качестве необходимых и достаточных компонентов системы профессиональной подготовки будущих специалистов можно выделить структурные и функциональные компоненты.

Ориентация на сущность и структуру профессионального становления будущих специалистов, основу которого составляет профессиональная подготовка студентов, на положения компетентностного подхода обуславливает анализ ее структурных компонентов с учетом выделения аспектов профессионального развития будущих профессионалов.

В справочной литературе термин «аспект» (лат. *Aspectus* — вид) рассматривается как: 1) точка зрения, с которой предмет, понятие, явление воспринимается в данное время; 2) перспектива, в которой выступает данное явление [12, с. 81].

Современные исследователи (И. А. Хоменко и др.) выделяют личностный и статусный (внешний) аспекты профессионального развития, неразрывно связанные между собой. Поскольку статусный аспект связан с освоением специалистом профессии в самостоятельной практической

деятельности, вряд ли можно выделить статусный аспект в профессиональной подготовке студентов. Речь, видимо, может идти о том, что вузовский период предполагает решение задач профессионального развития студентов и, соответственно, отражает личностный аспект их профессионального становления.

С учетом этого в профессиональной подготовке студентов вуза правомерно выделить два аспекта — личностный и праксиологический.

Личностный аспект профессиональной подготовки студентов представляет собой неотъемлемый, но относительно самостоятельный элемент системы профессиональной подготовки, целью реализации которого является развитие личности будущего специалиста.

Праксиологический аспект характеризует овладение студентами процессуальной стороной профессиональной деятельности на основе усвоения знаний, умений и навыков, необходимых для ее осуществления.

Дальнейший структурный анализ системы профессиональной подготовки студентов на основе компетентностного подхода связан с выделением компонентов, соответствующих структурным элементам компетентности, в состав которых, как показывает анализ, большинство ученых (А. С. Белкин, В. Д. Симоненко, А. К. Маркова и др.) включает знания, умения, профессионально и лично значимые качества. Это дает основание выделить в структуре компетентности личностный, когнитивный и деятельностный компоненты.

Личностный компонент характеризует степень нравственно-психологической готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности. Он отражает степень сформированности ценностных ориентаций, интереса к избранному виду профессиональной деятельности, удовлетворенности результатами профессиональной подготовки, уровень развития мотивации профессиональной деятельности и участия в деятельности по самосовершенствованию.

Ценностные ориентации представляют важнейшие элементы внутренней структуры личности, закрепленные жизненным опытом индивида, всей совокупностью его переживаний и отграничивающие значимое, существенное для данного человека от незначимого, несущественного [13, с. 764]. Они характеризуют философские, нравственные убеждения человека, нравственные принципы поведения, а также представляют отражение в сознании человека социальных и личностных ценностей. Ценностные ориентации формируются при усвоении социального опыта и образуют содержательную сторону направленности личности, выражают внутреннюю сторону ее отношений к действительности.

Интерес к профессии находит свое выражение в положительном эмоциональном отношении к профессиональной деятельности в целом и к конкретным ее видам, в стремлении к овладению профессиональными знаниями и умениями, непрерывному саморазвитию, что составляет необходимое условие профессионального совершенствования.

С учетом вышесказанного можно заключить, что личностный компонент характеризует степень нравственно-психологической готовности студента к будущей профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент отражает информированность студента о сущности и содержании профессиональной деятельности, о требованиях к личности специалиста определенного профиля, а также уровень знаний, необходимых для эффективной профессиональной деятельности. Современный специалист должен хорошо ориентироваться в различных отраслях соответствующей науки, иметь глубокие и прочные знания, необходимые для эффективного осуществления профессиональной деятельности. Таким образом, данный компонент характеризует степень теоретической готовности студента к реализации избранного вида профессиональной деятельности.

Деятельностный компонент составляют профессиональные умения и навыки, которыми должен владеть студент для обеспечения эффективности профессиональной деятельности. Данный компонент отражает степень практической готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности.

Данные компоненты находятся в отношениях взаимосвязи и взаимозависимости: отрицательное отношение к профессии, отсутствие представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности, о требованиях к личности специалиста не позволяет овладеть в полной мере способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками; и, напротив, положительное отношение к избранной профессии, полные и адекватные представления о ней способствуют повышению эффективности процесса профессиональной подготовки.

Современная профессиональная подготовка студентов вуза ориентируется на цели и аспекты профессионального развития будущих специалистов. В качестве социального заказа системе высшего образования выступает формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, составляющих основу формирования профессиональной компетентности будущих профессионалов. Данная цель реализуется в целостном образовательном процессе вуза, направленном на решение задач профессионального обучения и личностного развития будущих специалистов.



Обобщение выделенных положений дает возможность выделить структурные компоненты системы профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный, когнитивный, деятельностный. Данные компоненты отражают целостный характер феномена профессиональной компетентности и диалектическую взаимосвязь его составляющих, что дает основание рассматривать их как необходимые и достаточные для сохранения и развития системы профессиональной подготовки будущих специалистов.

Выделение функциональных компонентов системы профессиональной подготовки будущих специалистов связано с раскрытием процессуальной стороны подготовки, что позволяет выделить функции, обеспечивающие объединение элементов рассматриваемой системы в единое целое и ее успешное функционирование. В качестве таковых выступают: трансляционная, деятельностная, образовательная и развивающая функции.

Трансляционная функция предполагает сохранение исторической памяти, критическое переосмысление опыта предшествующих поколений и выработку на этой основе верных критериев и социальных ориентиров взаимоотношений субъектов профессиональной деятельности. Выделение данной функции обусловлено тем, что процесс профессиональной подготовки будущих специалистов выступает как механизм передачи накопленных обществом ценностей и традиций, связанных с профессиональной деятельностью определенного вида, усвоение которых обеспечивает ее эффективность.

Деятельностная функция профессиональной подготовки будущих профессионалов обусловлена целью подготовки, в качестве которой выступает формирование у студентов необходимых компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных). Это предполагает формирование активной профессиональной позиции будущих специалистов при осуществлении профессиональной деятельности, что становится возможным на основе включения студентов в разнообразную по видам, формам и содержанию деятельность, имеющую профессиональную направленность. Расширение опыта профессиональной деятельности в процессе профессиональной подготовки способствует совершенствованию умений и навыков, необходимых для профессиональной деятельности, развитию потребности в постоянном изучении и творческом преобразовании действительности и т. д.

Образовательная функция выражает направленность подготовки будущих специалистов на обеспечение студентов системой знаний, умений и навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности. Эта



функция имеет теоретический и практический аспекты, интеграция которых способствует соединению изучения теории с практической деятельностью будущих специалистов. В процессе подготовки студенты не только осваивают научные основы профессиональной деятельности, но и овладевают ее содержательно-процессуальной, технологической сторонами.

Развивающая функция подготовки отражает ее влияние на развитие профессионально-направленного мышления будущих специалистов. Особое значение имеет развитие в процессе данной подготовки внимания, восприятия, памяти, воображения студентов, их речи. В процессе профессиональной подготовки студентов осуществляется развитие всех сторон их личности, что является необходимым условием успеха будущей профессиональной деятельности.

Реализация во взаимосвязи и единстве выделенных функций системы профессиональной подготовки будущих специалистов обеспечивает ее устойчивость и успешное развитие.

Итак, обобщая все вышесказанное, отметим следующее. Использование компетентностного подхода в качестве методологической основы исследования позволяет рассматривать профессиональную подготовку студентов вуза как сложную, динамическую педагогическую систему, целостность которой обеспечивается наличием цели — развитие в единстве общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, составляющих основу формирования профессиональной компетентности, и интеграцией структурных (личностного, когнитивного и деятельностного) и функционального (трансляционная, деятельностная, образовательная, развивающая функции) компонентов.

### **Литература**

1. Большой словарь иностранных слов [Текст] / сост. А. Ю. Москвин. — М. : Центрполиграф, 2005. — 816 с.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка: ок. 53 000 слов [Текст] ; под общ. ред. Л. И. Скворцова. — 24-е изд., испр. — М. : Оникс ; Мир и образование, 2007. — 640 с.
3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года [Текст]. — М. : АПКиПРО, 2002. — 24 с.
4. Полонский, В. М. Словарь по образованию и педагогике [Текст]. — М. : Высш. шк., 2004. — 512 с.
5. Педагогика [Текст] : большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. — Мн. : Современное слово, 2005. — 720с.

6. Кузьмина, Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст]. — М. : Высшая школа, 1990. — 119 с.
7. Емельянов, Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение [Текст]. — Л. : Изд-во Ленинградского ун-та, 1985. — 166 с.
8. Маркова, А. К. Психологический анализ профессиональной компетентности [Текст] // Советская педагогика. — 1990. — № 8. — С. 82—88.
9. Основы педагогики [Текст] : учеб. пособие / под общ. ред. А. И. Жука. — М. : Аверсэв, 2003. — 349 с.
10. Общая и профессиональная педагогика [Текст] : учеб. пособие для студентов педагогических вузов / под ред. В. Д. Симоненко. — М. : Вентана-Граф, 2005. — 368 с.
11. Занина, Л. В. Основы педагогического мастерства [Текст] / Л. В. Занина, Н. П. Меньшикова. — Ростов н/Д : Феникс, 2003. — 288 с.
12. Большой энциклопедический словарь [Текст] : в 2-х т. / гл. ред. А. М. Прохоров. — М. : Сов. энциклопедия, 1991. — Т. 1. — 1991. — 863 с.
13. Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев и др. — М. : Сов. энциклопедия, 1983. — 840 с.

**Л. С. ГРИНКРУГ, Б. Е. ФИШМАН**  
**Компетентностная модель выпускника**  
**по группе направлений подготовки «Образование»<sup>1</sup>**

Переход в сентябре 2011 г. к Федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) сопряжен для вузов с необходимостью решить ряд принципиально новых проблем. Среди них существенно важными являются проблемы, связанные с формированием компетентностной модели выпускника.

Известно, что в государственных образовательных стандартах предыдущего поколения содержалась модель выпускника, которая в перечне необходимых знаний, умений и навыков отражала квалификационные требования. Однако в современных условиях этого недостаточно. Необходимо, чтобы знания, умения и навыки выпускника были «дополнены и трансформированы в новое качество развитыми способностями, духовными ценностями и готовностью к различным ситуациям изменений» [1, с. 5]. Нужна компетентностная модель выпускника как представление:

- о тех результатах профессионального образования, которые позволят выпускнику успешно работать в избранной сфере деятельности;
- о тех универсальных и предметно-специализированных компетенциях, обладание которыми будет способствовать его социальной мобильности и устойчивости на рынке труда [2].

Компетентностная модель выпускника формируется в виде:

- описания того, к чему должен быть пригоден выпускник, к выполнению каких функций он должен быть подготовлен и какими качествами обладает [3];

- конкретизации пакета (набора) компетенций, которые обязан освоить каждый выпускник этой программы [4];

- отображения совокупности ожидаемых (желаемых) результатов образования, достижение которых сможет продемонстрировать обучающийся на том или ином этапе освоения основной программы [там же].

Следовательно, компетентностная модель выпускника — это описание проявляемой им на практике способности реализовывать свой потен-

---

<sup>1</sup> Исследование проведено в рамках проекта «Системный анализ и моделирование процедур формирования в вузе компетентностной модели выпускника с учетом региональной специфики», выполняемого в рамках мероприятия аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (регистрация во ВНИИЦ, № 01201150914).

циал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой деятельности в профессиональной и социальной сфере [5]. Такая модель должна представлять выпускника:

- с одной стороны, в пространстве компетенций, носителями которых он является;

- с другой стороны, в пространстве видов профессиональной деятельности и профессиональных задач, решать которые он готов.

Оба указанных представления компетентностной модели выпускника дополняют друг друга. В настоящей статье рассматривается первое из них. Что касается представления компетентностной модели выпускника в пространстве видов и задач профессиональной деятельности, то оно будет предметом отдельного рассмотрения.

Большинство исследователей обосновали и используют в пространстве компетентностей трехкомпонентную модель выпускника. В составе первого компонента — компетентности, которые являются общими для современных специалистов разных профилей (их называют ключевыми, общими, социально-личностными и т. п.). В составе второго компонента — компетентности, базовые для всех специалистов данного направления подготовки (общепрофессиональные, базовые и т. п.). А в составе третьего компонента — компетентности, которые обусловлены профилем подготовки, спецификой предметной области (специальные, академические, предметные и т. п.).

Назначение ключевых компетентностей — обеспечить социально-профессиональную адаптивность выпускника вуза. При необходимости они должны позволить выпускнику быть востребованным и конкурентоспособным на широком рынке труда. На основе своих ключевых компетентностей выпускник имеет возможность успешно реализовывать себя в других профессиях и в сферах деятельности, даже не связанных с полученной в вузе квалификацией.

Назначение общепрофессиональных компетентностей — обеспечить широкую профессиональную мобильность выпускника, его открытость профессиональному развитию в выбранной сфере, возможность реально действовать в неопределенной ситуации, повышая профессиональный уровень, осваивая новые методы и средства профессиональной деятельности. Такой выпускник готов «принять вызов» со стороны изменяющейся профессиональной реальности.

Назначение специальных компетентностей — обеспечить готовность выпускника решать наиболее существенные задачи, с которыми ему придется сталкиваться в повседневной профессиональной деятельности, применять эффективные способы решения таких задач. Так что понимание

типовых задач, которые должен решать выпускник в своей будущей профессиональной деятельности, и владение методами решения таких задач обеспечивает востребованность выпускника на рынке труда.

Отметим двойственную природу ключевых компетентностей. С одной стороны, ими должны обладать все выпускники независимо от сферы профессиональной деятельности. С другой стороны, ключевые компетентности профессионально значимы. Они составляют базу для профессиональных компетентностей, позволяя последним более полно формироваться в вузе и реализовываться в последующей деятельности.

В состав ключевых компетентностей, как правило, включают 3 группы: *информационные компетентности, коммуникативные компетентности, социально-правовые компетентности* и др. Кроме того, очень часто к ним добавляют еще 2 группы компетентностей: *самосовершенствования и деятельности*.

При разработке компетентностной модели выпускника следует учитывать, что ей, как и любой модели сложной системы, присущи:

— *неполнота*, означающая, что какова бы ни была модель данной системы, всегда может быть построена более полная модель;

— *ограниченность*, связанная с необходимостью редукции моделируемой сложной системы при описании ее структуры или функций;

— *субъективность (тенденциозность)*, обязанная тому, что в модели воспроизводятся лишь те свойства системы, которые были оценены авторами модели как существенные;

— *гипотетичность*, связанная с использованием тех или иных упрощающих предположений [6].

Указанные особенности всегда имеют место. Ослабить их влияние можно, если разработку компетентностной модели выпускника рассматривать как открытый, итерационно корректируемый процесс. При этом в составе модели должно быть выделено стабильное (для достаточно продолжительного периода времени) ядро компетентностей и вариативная, периодически обновляемая часть компетентностей.

Не вызывает сомнений, что в состав инвариантной части компетентностной модели выпускника должны войти ключевые компетентности. Будучи независимыми от конкретной сферы профессиональной деятельности и обеспечивая широкую социально-профессиональную адаптивность выпускника, они, по определению инвариантны и изменяются только при коренных изменениях социально-экономического уклада общества.

Для конкретной сферы профессиональной деятельности в состав инвариантной части компетентностной модели выпускника следует также

вести и общепрофессиональные компетентности. Ведь эти компетентности изменяются только при существенном развитии сферы профессиональной деятельности или при ее принципиальном преобразовании.

Состав и структура инвариантной части компетентностной модели выпускника для конкретной сферы профессиональной деятельности пока в целом не анализировались. Не осмыслены основания, которые явно или интуитивно используются в этой структуре. Задача выполнить в первом приближении такой анализ и осмыслить его результаты стала предметом представленного ниже исследования.

Оно включило в себя системное рассмотрение четырех стандартов, в совокупности представляющих требования к компетентностной модели выпускника для сферы профессиональной деятельности «Образование». В основе исследования лежало следующее предположение.

Во-первых, каждый стандарт готовился конкретным коллективом разработчиков, идеологическое ядро которого составляли представители конкретной научной школы. Таким образом, в совокупности четырех стандартов отражены взгляды, мнения и убеждения четырех различных коллективов, представляющих разные научные школы.

Во-вторых, понятна и естественна неполнота, ограниченность, субъективность и гипотетичность подходов любого коллектива, однако каждый из них в соответствующем стандарте по-своему отобразил видение модели выпускника в пространстве компетенций. Так что при анализе полной совокупности стандартов для рассматриваемой сферы профессиональной деятельности может быть получена наиболее объективная (в смысле достижимой объективности) системная модель выпускника.

Полная совокупность общекультурных и общепрофессиональных компетентностей в четырех рассматриваемых стандартах содержит 85 формулировок.

Сначала был выполнен их первичный анализ с использованием следующих критериев: 1) простота формулировки; 2) однозначность понимания смысла формулировки; 3) возможность определить проявления компетентности с такой формулировкой; 4) отличимость смысла одних формулировок от других.

Была выявлена структурная неоднородность формулировок рассматриваемых компетентностей. Наряду с простыми по структуре формулировками типа *«способен нести ответственность за результаты своей профессиональной деятельности»*, имеются довольно сложные по структуре формулировки типа *«обладает осознанием ключевых ценностей профессионально-педагогической деятельности (демон-*

*стрирует глубокое знание всех ключевых ценностей профессии), проявляет понимание их смыслов и значений, высказывает свое отношение к каждой ключевой ценности профессии, демонстрирует системность, целостность представлений о ценностных отношениях к человеку (обучающемуся)».*

Выявилась также затрудненность понимания смысла формулировок отдельных компетенций. Так, смысл формулировки компетенции *«способен использовать знания о современной естественнонаучной картине мира в образовательной и профессиональной деятельности, применять методы математической обработки информации, теоретического и экспериментального исследования, способен к овладению основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыками работы с компьютером»* существенно «размыт». Она с равным успехом может интерпретироваться как компетенция общего (интеллектуального) развития и как инструментальная компетенция работы с информацией, в том числе, с помощью компьютера.

Кроме того, сложно определить проявления тех анализируемых компетенций, формулировка которых уже сведена к проявлениям, например, формулировки типа *«умеет составлять программы социального сопровождения и поддержки»* или *«владеет методами социальной диагностики»*.

Имеет место также пересечение смысла различных компетенций в пределах одного и того же стандарта.

Указанные особенности исходных формулировок компетентностей предопределили следующий этап. Была выполнена декомпозиция отдельных формулировок компетентностей, оцененных как излишне сложные. При этом в обязательном порядке сохранялся суммарный объем смысла исходных формулировок (поскольку нельзя менять формулировки, содержащиеся в ФГОС ВПО). В итоге для дальнейшего анализа были получены 100 относительно простых формулировок компетентностей.

Затем был осуществлен кластерный анализ совокупности этих 100 формулировок. Группа экспертов использовала методику контент-анализа, в которой единицами анализа служили формулировки компетентностей. Построение кластеров осуществлялось на основе интуитивно оцениваемой каждым участником семантической близости различных пар формулировок и последующего согласования мнений участников.

Осмысление полученных кластеров завершало технологию выделения скрытой структуры инвариантной части компетентностной модели выпускника. Решалась задача конкретизации смысла тех признаков, которые инту-

итивно были использованы в ходе кластерного анализа. В качестве базы для решения указанной задачи служили результаты многолетних исследований компетентностного подхода к высшему образованию И. А. Зимней [7].

Исследование завершалось детальным анализом содержания выделенных кластеров. Для каждого кластера во всех формулировках входящих в него общекультурных и общепрофессиональных компетентностей курсивом выделялись ключевые смыслообразующие слова. Затем в ходе «мозгового штурма» были определены **ценностно-смысловые основания** кластеров (кластеры компетенций расположены в порядке ранжирования по численности компетентностей):

1. Компетентность текущей деятельности:

а) воплощение профессиональной педагогической культуры в деятельности (проявление четкой педагогической позиции; системность, научность знаний, используемых в деятельности; обязательность диагностики; культуро- и возрастосообразность деятельности; соответствие нормам педагогических отношений; исследовательская составляющая деятельности; креативность и рефлексивность деятельности);

б) разнообразие видов деятельности;

в) субъект-субъектный характер деятельности (открытость деятельности; ценностное отношение к человеку; без оценочное восприятие; помощь в самоопределении и становлении личности).

2. Компетентность познавательной деятельности:

а) владение культурой мышления (способность к когнитивной деятельности; умение воспринимать, анализировать, обобщать информацию; опора на научные знания; применение адекватных методов обработки информации; моделирование стратегии и технологии решения педагогических задач);

б) умение выявлять и исследовать проблемы и процессы, в том числе связанные с профессиональной деятельностью;

в) способность обосновывать и оценивать педагогические действия.

3. Компетентность ценностно-смысловой ориентации в Мире:

а) системность картины Мира (целостность представлений о картине Мира; понимание взаимосвязи компонентов картины Мира; владение и пользование историческим методом);

б) понимание и принятие ценностно-смысловых оснований деятельности (осознание культурных ценностей; знание ключевых ценностей профессии; соответствие моральным нормам; соответствие основам нравственного поведения);

в) эффективное использование картины Мира (анализ мировоззренческих, социально и личностно значимых философских проблем, событий



и тенденций *события и тенденции*; понимание философии как методологии деятельности).

4. Компетентность устного и письменного общения на государственном языке:

а) эффективное общение на государственном (русском) языке (письменное и устное общение, использование навыков публичной речи, аргументации, монолога, ведения диалога, дискуссии, полемики, решение коммуникативных задач);

б) культура речи (знание и соблюдение языковых норм и правил русского языка, традиций, ритуала, этикета, последовательность и логичность высказываний, владение основами речевой профессиональной культуры);

в) способность работать с текстами (создание текста, редактирование текста, восприятие, анализ и осмысление текста, в том числе, научного).

5. Социальная ответственность:

а) понимание социальной значимости профессии, сформированность мотивации к профессиональной деятельности;

б) выполнение принятых в обществе норм и правил, профессиональной этики, толерантного отношения к другим людям, к историческому наследию и культурным традициям;

в) готовность к разрешению конфликтов, к защите чести, достоинства, прав личности участников образовательного процесса;

г) ответственность за результаты своей деятельности.

6. Информационно-технологическая компетентность:

а) понимание ценности и важности работы с информацией, владение методами, способами, средствами получения, хранения, преобразования, анализа, выдачи информации;

б) способность использовать в своей деятельности современные компьютерные, информационные и телекоммуникационные технологии;

в) готовность к разумному ограничению использования информационных технологий.

7. Компетентность социального взаимодействия:

а) способность к эффективному социальному взаимодействию (позитивный, доброжелательный стиль общения, толерантность, диалог и сотрудничество, уважение и принятие другого; учет этнокультурных и конфессиональных различий участников);

б) способность регулировать интерперсональное взаимодействие (владение психологическими средствами организации взаимодействия, анализа и оценки психологического состояния другого человека или группы, позитивного воздействия на личность, прогнозирования ее реакции,

способность управлять своим психологическим состоянием в условиях общения);

в) социальная мобильность.

8. Правовая компетентность:

а) готовность использовать в деятельности международные и отечественные нормативные правовые документы;

б) владение правовыми нормами поведения.

9. Компетентность здоровьесбережения:

а) здоровый образ жизни (физическое воспитание и самовоспитание, повышение адаптационных резервов организма, укрепление здоровья, соблюдение требований гигиены и охраны труда, принятие здоровьесбережения как ценности);

б) безопасная образовательная среда.

10. Компетентность устного и письменного общения на иностранном языке:

а) понимание значимости знания второго языка, сформированность мотивации к его изучению;

б) эффективное общение на иностранном языке (письменное и устное профессиональное общение, получение и оценка информации в области профессиональной деятельности из зарубежных источников, понимание специальных текстов).

11. Компетентность самосовершенствования:

а) готовность к ценностному социокультурному самоопределению и саморазвитию (самопознание, самооценка, самостоятельность, освоение культурного опыта).

12. Компетентность защиты от последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий:

а) владение методами защиты от возможных последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий.

Полученные результаты показывают, что для эффективного определения компонентного состава компетенций выпускника следует сначала явно указать необходимые ценностно-смысловые основания. Будучи стабильными на достаточно продолжительный период, они четко указывают на те ценности, носителем которых должен становиться выпускник вуза. Конкретные же компетенции выпускника определенного направления подготовки должны определяться, исходя из требования реального воплощения этих ценностей в профессионально и эффективно организованном образовательном процессе, в культурно-просветительской деятельности и в развитии собственной профессиональной педагогической культуры.

Кроме того, анализ полученной кластерной структуры позволяет ответить на вопрос о том, что должно быть и чего, по нашему мнению, не хватает в инвариантной части компетентностной модели выпускника по группе направлений подготовки «Образование».

Во-первых, здесь должен быть кластер «Гражданская компетентность», включающий знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина, понимание свободы и ответственности, гражданского долга, опыт и готовность проявлять гражданственность в активной гражданской позиции и т. п.

Во-вторых, в Российской Федерации, имеющей в составе национальные республики, в инвариантной части модели выпускника для системы образования необходим кластер «Компетентность устного и письменного общения на одном из языков народов России».

### Литература

1. Носко, И. В. Модель выпускника как основа формирования компетенций студентов в процессе вузовской подготовки [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Владивосток : ДВГУ, 2007. — 26 с.
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования [Текст] : проект. — М. : Минобрнауки РФ, 2007.
3. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад А. В. Хуторского на Отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2007 г. [Электронный ресурс] // <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
4. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход [Текст] : книга-приложение 1 / под науч. ред. В. И. Байденко. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. — 536 с.
5. Соловьев, В. П. Компетентностная модель выпускника [Текст] // Высшее образование сегодня. — 2005. — № 11.
6. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе и его закономерные основы и методы [Текст] : учеб.-метод. пособие. — М. : Высшая школа, 1980. — 368 с.
7. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования [Текст] // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.

**Т. С. ДОРОХОВА**

**«Профессионализм» и «компетентность» педагога:  
соотношение понятий**

Актуальность проблемы определения понятий «профессионализм» и «компетентность», а также соотношения данных понятий объясняется, прежде всего, ее социальной значимостью. Несмотря на внедрение новых педагогических методик, использование современных средств в процессе профессиональной подготовки педагогов, в школу приходят только около 50 % выпускников. Кроме того, существует противоречие между интеллектуальной готовностью и эмоционально-личностной направленностью выпускников на педагогическую деятельность.

Понятие «профессионализм» в отечественной педагогике активно использовалось уже в конце XIX — начале XX вв. Ведущими отечественными педагогами и философами (К. Д. Ушинский, П. Ф. Каптерев, Н. И. Пирогов, В. В. Зеньковский, И. А. Ильин и др.) данное понятие рассматривалось в качестве ведущего показателя для оценки деятельности педагога. Важным педагогическим средством становления и развития профессионализма педагога Н. И. Пирогов признает воспитание, К. Д. Ушинский — идентификацию с опытом и культурой своего народа, В. В. Зеньковский — целостное мировоззрение, И. А. Ильин — личный духовный и жизненный опыт, В. А. Сухомлинский — гуманистические традиции и веру в собственные творческие и духовно-нравственные силы. Не сложно заметить, что общим в указанных позициях является ценностная направленность понятия «профессионализм». Интересно, что некоторые современные педагоги также рассматривают указанное понятие в основном относительно духовно-нравственных ценностей как основополагающих ориентиров становления и развития педагога. Так, В. А. Сластенин средством развития педагогического профессионализма считает «самоорганизацию качественных изменений в личности и деятельности», Н. Д. Никандров — ценности общества, В. И. Слободчиков — психологическую антропологию.

В конце 1990-х гг. был проведен ряд исследований, в которых была предпринята попытка раскрыть сущность и выявить структуру профессионализма педагогической деятельности. В результате в одном случае ставился знак равенства между понятиями «профессионализм» и «мастерство»; в другом — уровень сформированности мастерства называли профессионализмом; в третьем — это понятие ставили в один ряд с «самовоспитанием» и «самообразованием»; в четвертом — рассматривали

как самостоятельную категорию, выражающую результат творческой педагогической деятельности.

При этом анализ большинства исследований в области педагогики и образования, относящихся как к указанному периоду, так и к современности, показывает, что тезис педагогов-философов конца XIX — начала XX века о первичности ценностной составляющей игнорируется [1, с. 17].

Рассмотрим, как понятие «профессионализм» определяется в современной педагогической литературе. Профессионализм — степень овладения индивидом профессиональными навыками, а профессионал — индивид, основное занятие которого является его профессией; специалист своего дела, имеющий соответствующую подготовку и квалификацию. Профессионализм как психологическое и личностное образование характеризуется не столько профессиональными знаниями, навыками, профессионально-значимыми качествами, сколько непередаваемым искусством постановки и решения профессиональных задач, особым пониманием действительности в целом и трудных ситуаций деятельности [2]. На наш взгляд, данная позиция является приемлемой.

Но чаще профессионализм понимается как совокупность личностных характеристик человека, необходимых для успешного выполнения им трудовой (в нашем случае педагогической) деятельности, что, по сути, сближает его с понятием «компетентность». Более того, в последнее время данные понятия употребляются как синонимы.

Проблема понятий «компетенция» и «компетентность» и их возможных классификаций обсуждается в отечественной педагогической науке с конца 90-х гг. прошлого века, когда встал вопрос о вступлении России в Болонскую систему. В частности, в «Европейском проекте образования», подготовленном экспертами Совета Европы еще в 1996 г., была не только выдвинута идея использования компетентностного подхода в процессе обучения, но и перечислены 309 ключевых компетенций, которые необходимо сформировать у выпускника.

Интересно, что понятия «компетенция» и «компетентность» в данном документе практически не разведены, употребляются как синонимы. Действительно для работодателя понятийный аспект не особо важен, он заинтересован в результате, т. е. в «компетентном» специалисте. В разработку понятийного аппарата компетентностного подхода в профессиональном образовании большой вклад внесли такие исследователи, как В. И. Байденко, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Ю. Г. Татура, А. В. Хуторской и др. Анализ литературы по указанной проблеме позволяет сделать некоторые выводы.

Во-первых, исследователи констатируют некоторую близость понятий «компетентность» и «компетенция», однако констатируют и наличие определенных различий между ними (О. М. Бобиенко, Е. А. Садовская, Т. М. Сорокина, В. А. Сластенин и др.).

Во-вторых, к основным сущностным особенностям понятия «компетентность» авторы относят следующие характеристики: освоенные способы деятельности, или опыт (Т. Д. Степанова); меру включенности человека в деятельность, в ее социальный «срез» (Б. Д. Эльконин); способность, позволяющую решать типичные проблемы и задачи, действовать на основе полученных знаний (Г. Б. Голуб, Л. М. Долгова, Л. М. Митина, И. Д. Фрумин); владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности (А. В. Хуторской).

В-третьих, понятие «компетенция» освещено в педагогической науке гораздо хуже, чем «компетентность». Обычно, компетенцию определяют как совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [3].

В-четвертых, как и к определению рассматриваемых понятий, нет единого подхода к классификации компетенций и компетентностей.

Несмотря на некоторую неопределенность в вопросе о дефиниции рассматриваемых понятий, большинство современных исследователей под компетентностью понимают совокупность свойств (характеристик) личности, позволяющих ей качественно выполнять определенную деятельность, направленную на разрешение проблем (задач) в какой-либо (в нашем случае педагогической) отрасли [4].

Среди ключевых компетентностей педагога авторы обычно выделяют следующие: когнитивную (познавательную), представляющую собой совокупность специальных знаний и умений в области преподаваемой дисциплины; коммуникативную; управленческую (социально-организационную) и креативную (научно-исследовательскую) [5, с. 74].

Как видно из перечисленных компетентностей, исследователи на первое место ставят познавательную составляющую. При этом, по мнению авторов, различным специалистам (независимо от профессии) помимо перечисленных должны быть присущи компетентность в ценностно-смысловой ориентации, компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности, компетентность в здоровьесбережении, компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности. Однако

в педагогической деятельности указанные компетенции оказываются не столь важны.

Подобный же подход существует и в характеристике понятия «профессионализм» педагога. Так, по мнению ряда исследователей, формирование профессионализма педагога в современных условиях осуществляется в следующих направлениях.

Во-первых, в течение всей профессиональной жизни педагога, в ходе выработки соответствующих трудовых навыков происходит развитие его личности в направлении движения более высокого профессионализма, развития способов выполнения педагогической деятельности.

Во-вторых, одновременно изменяется сама личность педагога — субъекта педагогического труда, что проявляется как во внешнем облике (моторике, речи, эмоциональности, формах общения), так и в формировании элементов профессионального сознания (внимания, перцепции, памяти, мышления, эмоционально-волевой сферы). Это в более широком плане может рассматриваться как становление профессионального мировоззрения.

В-третьих, изменяются и соответствующие компоненты установки педагога по отношению к объекту деятельности — детям. Эти изменения проявляются:

- в когнитивной (познавательной) сфере — в уровне информированности об учащихся, степени осознания их значимости для учителя;

- в эмоциональной сфере — в интересе к тем, с кем работает педагог, в склонности к взаимодействию с учащимися и удовлетворенности от этого;

- в практической сфере — в осознании педагогом своих реальных возможностей влияния на детей и на людей вообще [6, с. 6—15].

Даже поверхностный анализ перечисленных направлений показывает, что духовно-ценностные составляющие в профессионализме педагога не имеют первостепенного значения. В данном случае присутствует некоторое противоречие между пониманием учеными понятия «профессионализм педагога» и характеристикой личности педагога. В частности, исследования, посвященные изучению личностных особенностей современного педагога, преимущественно основаны на аксиологическом подходе. Среди свойств личности современного педагога выделяются следующие: вежливость, вдумчивость, взыскательность, впечатлительность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гражданственность, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, идейная

убежденность, инициативность, искренность, коллективизм, политическая сознательность, наблюдательность, настойчивость, критичность, логичность, любовь к детям, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предусмотрительность, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, справедливость, сообразительность, смелость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, чувство нового, чувство собственного достоинства, чуткость, эмоциональность [7, с. 250].

Следует также отметить, что исследователи, характеризуя структуру понятий «профессионализм» и «компетентность», отмечают в качестве обязательной их составляющей способность к саморазвитию (самопознанию, самообразованию, самовоспитанию). В данном случае логично было бы вспомнить слова К. Д. Ушинского: «...учитель живет до тех пор, пока он учится, как только он перестает учиться, в нем умирает учитель». С данной точки зрения, как профессионализм, так и компетентность педагога являются показателем меры овладения общей и профессиональной культурой. Это не константный показатель, динамика его определяется спецификой труда педагога, творческой направленностью, осознанием значимости непрерывного пополнения арсенала педагогической и научно-исследовательской культуры.

Подводя итоги сказанному, следует отметить следующее. За последнее десятилетие российская педагогика сделала огромный шаг вперед в области конкретизации понятийно-терминологического аппарата. Это относится и к понятиям «профессионализм» и «компетентность». Однако, на наш взгляд, данные понятия все-таки не следует рассматривать в качестве синонимов. Под компетентностью можно понимать совокупность определенных профессиональных качеств, а под профессионализмом — определенный уровень овладения педагогом определенными качествами, необходимыми для эффективной реализации трудовой деятельности. Кроме того, в характеристике данных понятий, на наш взгляд, недостаточное внимание уделяется духовно-нравственной составляющей, что исторически было свойственно отечественной педагогической науке и практике. А это может привести к оправданию любых средств, методов достижения результата, в том числе и личностно-отчужденных, вредных способов воздействия на управляемую систему. Таким образом, акцентуация на аксиологическом подходе в данном контексте является необходимым условием вывода отечественной системы образования из кризиса.



### Литература

1. Петренко, А. А. Становление и развитие профессионализма педагога-руководителя в системе непрерывного педагогического образования [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Рязань, 2011. — 41 с.
2. Введение в педагогическую деятельность [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов. — М., 2000.
3. Пашкова, А. В. Развитие методологической компетенции студентов в области педагогической психологии на основе социального конструкционизма [Текст] : автореф. дис. ... канд. психол. наук. — Н. Новгород, 2008.
4. Байденко, В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) [Текст] : метод. пособие. — М., 2005. — 114 с.
5. Шарипов, Ф. В. Профессиональная компетентность преподавателя вуза [Текст] // Высшее образование сегодня. — 2010. — № 1. — С. 72—77.
6. Рогов, Е. И. Личность учителя: теория и практика [Текст] : учеб. пособие. — Ростов н/Д, 1996.
7. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие. — Ростов н/Д, 2003.

**Н. В. КАРНАУХ**

**Развитие понятия**

**«профессионально-педагогическая компетентность»**

**в контексте изучения отечественного педагогического наследия**

Профессия педагога принадлежит к одному из сложнейших видов человеческой деятельности, она исключает стандартные подходы, ставит педагога перед лицом совершенно неожиданных ситуаций, решение которых невозможно запрограммировать заранее. Именно это имел в виду В. Н. Сорока-Росинский, когда писал, что для того, чтобы стать хорошим педагогом, недостаточно обладать «хорошими знаниями, а, кроме того, и всеми качествами, на перечисление которых в учебнике педагогики отведено целых пять страниц», необходимо «обладать индивидуальностью, быть личностью»[1, с. 211].

На всех этапах своего исторического развития общество предъявляло высокие требования к специалистам в области образования, поскольку именно от них зависит образовательный уровень общества в целом, возможность создания условий для дальнейшего его развития.

Идеальный образ преподавателя современной школы характеризуется как *профессионально компетентная личность*, владеющая глубокими профессиональными и общекультурными знаниями и способная быстро перестраиваться, осваивать новое содержание, овладевать инновационными технологиями, создавать свои варианты организации и методики воспитания и обучения подрастающего поколения.

Энциклопедический словарь дает определение компетентности как «знания и опыт в той или иной области». Словарь русского языка С. И. Ожегова определяет компетенцию как «круг вопросов, в которых кто-либо хорошо осведомлен». Следовательно, компетентный человек — это человек, «знающий, осведомленный, авторитетный в какой-нибудь области».

Каким должен быть круг знаний и умений, *осведомленность педагога в своей профессии*? Этому вопросу придавали большое значение педагоги разных эпох: Я. А. Коменский, А. Дистервег, И. Г. Песталотци, К. Д. Ушинский, А. Н. Острогорский и др. Так, А. Дистервег считал, что учитель не сможет качественно выполнить свои профессиональные обязанности без *стремления к самообразованию*. «Педагог до тех пор является способным учить других, пока продолжает работу над своим образованием». Он призывал работать учителей творчески, заниматься

исследовательской работой, так как «...без стремления к научной работе учитель... неизбежно попадает под власть трех демонов: механичности, рутинности, банальности» [2, с. 200, 322].

Основоположник отечественной педагогики К. Д. Ушинский неоднократно в своих статьях подчеркивал, что «кроме терпения, врожденной способности и навыка, педагогу необходимы еще и специальные знания» [3, с. 229]. К этим *специальным знаниям* относятся знания по педагогике. В этом случае учителю окажут помощь «капитальные труды педагогического содержания» (А. Н. Острогорский). К. Д. Ушинский писал о том, что необходимо чтение книг «известнейших педагогов», так как в них собран опыт веков. К специальным знаниям К. Д. Ушинский относил и «всесторонние сведения о человеческой природе, за воспитание которой берется педагог, и в первую очередь, это знание психологии, т. к. для педагога изучение духовной стороны человека является так же необходимым, как для медика изучение телесной» [3, с. 21]. К. Д. Ушинский утверждал, что каждый педагог должен быть психологом, изучать своих воспитанников, их способности, наклонности, достоинства и недостатки, знать особенности развития их памяти, мышления, внимания. В. П. Вахтеров писал о том, что необходимо «самое бережное отношение к природным наклонностям и стремлениям ребенка» [4, с. 344], а для этого необходимо изучать детей.

В отношении знаний, которыми должен владеть учитель, П. Ф. Каптерев писал, что «чем шире и основательнее знания учителя, тем плодотворнее будет его деятельность» [5, с. 600]. Но владея обширным объемом профессиональных знаний, учитель должен еще быть «художником», сделать эти знания «своим достоянием и орудием», уметь эти знания использовать и «бесконечно видоизменять».

Учитель не сможет стать хорошим педагогом-практиком и без владения *педагогическим тактом*, который К. Д. Ушинский считал «не более как такт психологический», так необходимый «всем тем лицам, которые так или иначе думают действовать на душу других людей» [3, с. 255].

Педагогический (психологический) такт не является врожденным качеством, он формируется в человеке постепенно, «по мере того, как человек живет и наблюдает».

Такое же важное значение, как и педагогический такт, в профессиональной деятельности воспитателя имеет *педагогический опыт*. Причем, речь идет не только о формировании личного опыта педагога-воспитателя, но и об умении использовать опыт других, так как «передается не сам опыт, а мысль, выведенная из опыта, идея» [3, с. 43].

П. Ф. Каптерев отмечал, что «истинно хороший учитель не может быть рабом методик» [5, с. 600], он должен создавать свой собственный опыт. К. Д. Ушинский отмечал, что немаловажную роль в педагогической деятельности играет личность самого воспитателя, так как «только личность может действовать на развитие и определение личности, только характером можно образовать характер». Профессионально важными личностными качествами К. Д. Ушинский называет умение «переселяться в ... духовный мир ребенка», понимать его, уметь «воспитывать учеников своим предметом» [3, с. 168]. В. П. Острогорский писал, что учитель должен на себе показать учащимся пример увлечения своим делом, пример строгого, серьезного отношения к самому себе. Л. Н. Толстой также придавал особое значение таким личным качествам учителя, как «любовь к делу» и «любовь к детям» [6, с. 342].

Многие известные педагоги писали и о таком важном для учителя личностном качестве, как *стремление к самообразованию, постоянная работа над своим профессиональным совершенствованием* (В. П. Вахтеров, П. Ф. Каптерев, К. Д. Ушинский и др.).

Таким образом, классиками педагогики назывались следующие *профессионально важные качества учителя*:

1. Знание психологии, «всесторонних сведений о человеческой природе».
2. Знание основополагающих идей «известнейших педагогов».
3. Интегрированные знания по педагогике, психологии, методике преподавания предмета.
4. Умение использовать опыт других учителей при формировании своего личного опыта.
5. Личностные качества педагога (нравственные, стремление к самообразованию, владение педагогическим тактом).

В первые годы становления социалистического государства педагогами стала осознаваться *неизбежность изменения профессионального облика учителя, обусловленная новыми задачами, которые ему предстояло решать*. «Из мастера по преподаванию различных дисциплин, из послушного исполнителя распоряжений высшего начальства педагог должен теперь превратиться в истинного руководителя подрастающего поколения в деле подготовки к жизни» [7, с. 21], — отметил в своем выступлении на годичном заседании педагогического общества в 1920 г. профессор А. А. Красновский. Для исследований, посвященных труду педагога (1921 г.), было характерно стремление к сравнительному анализу профессии педагога и работников искусства (А. С. Шафранова).

В 20-30-е годы в СССР профессия педагога подвергалась квалифицированному и разностороннему изучению (А. С. Шафранова, В. П. Кашкадамов, Р. Кутепов и др.). В карту профессиональной характеристики, составленной А. С. Шафрановой [8, с. 15-17], были включены важнейшие компоненты педагогического процесса, творческие элементы в работе, психологические особенности личности учителя, его профессиональная подготовка. Р. Кутепов [9, с. 112] в своей профессиограмме выделяет следующие *основные характеристики советского учителя*: 1) широкий охват жизни и многосторонность интересов; 2) организационные задатки и навыки; 3) любовь к детям и своему делу; 4) умение обращаться с детьми, находить путь к детской личности и коллективу.

Таковыми учеными, как Р. Кутепов, Е. Кагаров [10], были разработаны методики определения «педагогической одаренности» при приеме в педагогические учебные заведения. Эти методики включали в себя следующие организационные формы: 1) испытание самого себя (аутодиагноз); 2) специальные психотехнические опыты для испытания отдельных способностей воспитателя и преподавателя (тесты, задания и т. д.).

В 1928 г. в Москве при ИПК был открыт кабинет по изучению труда педагога, его сотрудники были заняты составлением профессиограммы советского педагога. В этих исследованиях (Ф. Забугин, С. М. Фридман и др.) было отмечено, что «существеннейшими моментами квалификации педагога являются: 1) степень знаний, которыми он владеет и 2) умение этими знаниями оперировать с педагогической целью», стремление к повышению уровня своих профессиональных знаний, стремление к самосовершенствованию, «знание возрастной педологии» [11, с. 6], которое необходимо для «распределения детей в группы по степеням школьной одаренности, психологической и педологической дифференциации детей, вытекающей из разделения интересов и развития профессиональных наклонностей в определенном возрасте» [12, с. 16].

П. П. Блонский, С. Г. Гусев, И. Равкин в своих статьях, посвященных профессиональным качествам учителя советской школы, отмечали, что «учитель ... должен смотреть на себя как на организатора детей, и именно организаторские умения ему окажутся необходимее всего» [13, с. 58]. Это означало, что в советской школе учитель должен заниматься не только обучением, но и воспитанием, как отдельных учащихся, так и коллектива.

В 20-30-е годы XX века педагогической общественностью поднимался вопрос о *педагогическом творчестве* (С. Г. Гусев), под которым понималось «умение ориентироваться в обстановке», «умение видеть живой

педагогический процесс, улавливать все его кажущиеся неожиданными изгибы и, в случае создавшихся затруднений, находить подходящий выход». Кроме того, учитель должен быть «культурной личностью. Здоровье, красота, интерес и вкус к творчеству для него не просто высокие понятия, а элементы жизни, которые придают ей определенный колорит... Проблема физического и эстетического воспитания в школе не найдет разрешения до тех пор, пока сам учитель не будет в своей жизни гигиеничен и эстетичен», — писал С. Г. Гусев [14, с. 145] в 1929 г.

В марте 1923 г. газетой «Правда» был объявлен *Всесоюзный конкурс на лучшего учителя* [15]. Для участия в конкурсе необходимо было представить очерк или небольшой рассказ об учителе (участниками являлись учитель и корреспондент). Этот конкурс имел целью укрепление авторитета, достойного учительства, поощрение его работы и стимулирование положительных начинаний. Журнал «Работник просвещения» поддержал идею газеты «Правда» и в № 6 за 1923 г. поместил следующий призыв: «Какой учитель считается лучшим в Республике Советов? Учитель, вместе с грамотой прививающий маленьким гражданам здоровые общественные навыки, приучающий детей к организованному труду на полевых работах, в огороде или ремесленных мастерских. Учитель, не за страх, а за совесть содействующий проведению в жизнь постановлений рабоче-крестьянской власти. Учитель, не только «спец по грамоте», но и общественный работник, пример политической сознательности».

Итак, в *профессиографических исследованиях 20–30-х годов XX века* в России, в работах известных педагогов того времени назывались как профессионально важные следующие качества педагога:

1. Прежде всего, организаторские способности. Учитель должен быть руководителем подрастающего поколения.
2. Знание предмета и методики его преподавания.
3. Знание возрастной педологии.
4. Знание основ производства и земледелия.
5. Наличие творческих способностей.
6. Стремление к повышению знаний, к самосовершенствованию.
7. «Быть культурной личностью».

Дальнейшее развитие педагогической науки привело к необходимости многоаспектных исследований проблемы *высокоэффективной профессиональной деятельности педагога*. В 50–70-е годы XX века в работах Ф. Н. Гоноболина, М. П. Скаткина, В. А. Сластенина, А. И. Щербакова рассматриваются вопросы *педагогического мастерства, творчества учителя, сущности передового педагогического опыта*.

Многие авторы исследований проблемы *педагогического мастерства* определяли его как качественное состояние деятельности учителя. В структурном отношении в понятии «педагогическое мастерство» авторы выделяли следующие компоненты: научные и профессиональные знания; личностные качества учителя; способности, навыки и умения педагога. Исследователи по-разному обозначали роль этих компонентов в структуре мастерства. Одни из них определяли *педагогическое мастерство* прежде всего как «совокупность определенных качеств личности учителя», т. е. на первый план выдвигаются личностные качества и свойства учителя (Ф. И. Гоноболин, И. А. Зязюн, Н. В. Кухарев, В. А. Сластенин, А. И. Щербаков и др.), другие решающую роль отводили доведенным до совершенства в процессе становления педагогического опыта определенным умениям и навыкам учителя (В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, М. М. Поташник и др.), третьи — профессиональным научным знаниям, которые постоянно пополняются, корректируются современными достижениями науки и передового педагогического опыта (Ю. П. Азаров, Ю. К. Бабанский, В. И. Журавлев, И. П. Радченко и др.). Но все авторы были едины в следующем: *педагогическое мастерство — это высший уровень профессионализма учителя.*

Понятие «педагогическое мастерство» очень тесно связано с понятием «*педагогическое творчество*», под которым понимается (В. И. Загвязинский, В. А. Кан-Калик, Н. В. Кузьмина, М. М. Поташник, И. П. Радченко и др.) создание чего-то нового на основе преобразования познанного: нового результата или оригинальных путей и методов его получения. *Педагогическое творчество* — это прежде всего активный созидательный процесс труда учителя, направленный на поиск более совершенных путей учебно-воспитательной работы, успешное решение педагогических проблем и повышение качества образования и воспитания учащихся.

Учитель может достигнуть высокого уровня профессионального мастерства за счет добросовестности, упорства в преодолении трудностей, превращения умений в навыки (т. е. накопление опыта), но успех сопутствует в первую очередь тем педагогам, в основе деятельности которых лежит творчество.

Ф. Н. Гоноболин называет ряд факторов, обуславливающих возможности *творческой работы учителей*: «1) широкое общее развитие; 2) запас знаний; 3) умение свободно оперировать словом; 4) интерес к преподаваемому предмету; 5) интерес к учащимся; 6) эмоциональность, любовь к своей работе; 7) способность к интенсивным волевым усилиям; 8) настойчивый труд» [16, с. 73].



*Творческой личности учителя* присущи:

— особая увлеченность, нацеленность на оптимальные результаты в воспитании и обучении, глубокое уважение к личности ребенка, вера в его возможности (В. И. Загвязинский);

— стремление к профессиональному самоанализу (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская), который, будучи осуществленным на основе критического отношения к своей деятельности, ее результатам, к самому себе как профессионалу, стимулирует педагогическое творчество. Ф. Н. Гоголин отмечал, что «существенным качеством хорошего учителя является критичность ума. Наличие способности к критике есть отличительная черта всякого таланта. Только тот, кто обладает этим качеством, в состоянии совершенствовать свою работу» [16, с. 76];

— умение соотносить свой опыт с опытом других учителей, с достижениями педагогической науки (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская). Это способствует более глубокому осмыслению своего личного опыта и пониманию идей передового педагогического опыта других.

По определению М. П. Скаткина, в широком смысле под *передовым педагогическим опытом* понимается мастерство учителя, т. е. такая практика, которая дает высокий педагогический результат. Опыт учителя может и не содержать в себе чего-либо оригинального, но, основанный на успешном применении установленных наукой принципов и методов, он является хорошим образцом для тех учителей, которые еще не овладели педагогическим мастерством. В этом смысле достигнутое учителем-мастером представляет собой передовой опыт, достойный распространения [17].

*Передовой педагогический опыт*, как правило, результат *творческого труда* учителя, и использоваться он должен творчески (В. И. Загвязинский, И. П. Радченко, М. П. Скаткин и др.). В опыте необходимо, прежде всего, уметь увидеть замысел, идею. Как подчеркивал К. Д. Ушинский, передается мысль, выведенная из опыта, а не сам опыт. Для достижения результативности в педагогической деятельности необходимо наличие у учителей развитых аналитических умений при подходе к педагогическим явлениям (Ю. Н. Кулюткин, И. П. Радченко, М. П. Скаткин, Г. С. Сухобская и др.). Неспособность к научному анализу обуславливает механическое заимствование чужого опыта, излишне доверчивое отношение к любой методической рекомендации.

В 60-70-е годы XX века в исследованиях Н. В. Кузьминой, Ю. Н. Кулюткина, С. В. Кондратьевой, В. А. Сластенина, Г. С. Сухобской, А. И. Щербакова и др. *исследуются вопросы педагогических способностей, умений, навыков, профессиональных знаний учителя, без которых нельзя*



эффективно строить учебно-воспитательный процесс и управлять деятельностью учащихся. Н. В. Кузьмина называет профессионально важными следующие педагогические умения учителя: гностические (добывание новых знаний, необходимых педагогу, систематизация их), конструктивные (умение планировать деятельность), организаторские, прикладные и коммуникативные. Профессионализм в деятельности педагога ею определяется как «владение профессиональными знаниями, умениями, навыками, позволяющими специалисту исследовать рабочую ситуацию (объект и условия деятельности), формулировать педагогические задачи, исходя из этой ситуации, и успешно решать их в соответствии с целями, стоящими перед производством» [18].

Но даже при наличии вышеназванных профессиональных знаний и умений успех в работе сопутствует только тем учителям, у кого и общечеловеческие качества, *общая культура личности* являются высоко развитыми. Понятие «общая культура» включает в себя культуру общения, поведения учителя, его гуманитарную культуру (Т. Г. Браже). Владение общей культурой обеспечивает устойчивость жизненной позиции учителя и в то же время не дает ему переоценить себя, быть самодовольным.

Общеизвестна предложенная Н. В. Кузьминой *четырёхуровневая классификация педагогической деятельности* (репродуктивный уровень, адаптивный, локально-моделирующий знания, системно-моделирующий поведение). Давая последовательно качественные характеристики каждого из этих уровней, от репродуктивного к моделирующим, она *тем самым предполагает восхождение педагога к новым ступеням профессионализма* (от простого воспроизведения к творчеству).

В проанализированных выше исследованиях речь шла о профессионально важных личностных качествах учителя, о педагогическом творчестве, мастерстве, как высшем уровне *профессиональной компетентности*, но само это понятие четко не формулировалось. В 80-е годы XX века в педагогических исследованиях использовалось понятие *готовности к педагогической деятельности* (С. Г. Вершловский, М. Б. Есаулова, Р. И. Пенькова и др.), которое определялось как «сплав профессионально значимых особенностей личности педагога и комплекса профессиональных знаний, умений, навыков, необходимых для эффективного осуществления педагогической деятельности». В нашем понимании *готовность* можно считать первой ступенью профессиональной компетентности.

Термин «*профессионально-педагогическая компетентность*» появился на страницах отечественной педагогической печати лишь в конце 80-х годов XX века. Он стал использоваться при характеристике качества

профессионального труда педагогов. Его следует отличать от термина «педагогическая компетентность», который без соотнесения с профессиональной деятельностью учителя имеет более широкое значение и применяется при характеристике широкого круга специалистов, родителей.

В понятии «*профессионально-педагогическая компетентность*» органично сливаются многогранные характеристики труда педагога (профессиональные знания, умения, навыки, профессионально значимые личностные качества). В зависимости от особенностей и направленности исследований, посвященных данному явлению, авторы акцентируют внимание на его разных сторонах и составляющих. Компетентность рассматривается как *совокупность знаний и умений, обеспечивающих результативность профессионального труда* (Е. П. Тонконогая и др.), при этом в качестве ведущих умений в педагогическом труде рассматриваются аналитические умения. В более узком значении под компетентностью понимается *степень развития у учителя педагогических способностей* (Л. М. Митина), которые рассматриваются как «особая комбинация личностных качеств и свойств» [19, с. 19]. Профессионально-педагогическая компетентность анализируется с точки зрения проявления *единства профессиональной и общей культуры* (Т. Г. Браже, Е. А. Соколовская и др.), *комплекса профессиональных знаний и значимых личностных качеств* (С. Г. Вершловский и др.).

А. К. Маркова [20] определяет профессионально-педагогическую компетентность как *осведомленность учителя о знаниях и умениях и их нормативных признаках, которые необходимы для осуществления этого труда: обладание психологическим качеством, желательным для его выполнения, реальная профессиональная деятельность в соответствии с эталонами и нормами*. Осведомленность учителя должна проявляться, по мнению автора, в процессе, анализе и результатах его труда. В содержании профессиональной компетентности выделяются процессуальные и результативные показатели, первые представлены следующими блоками: педагогическая деятельность, педагогическое общение, личность учителя; результативные же проявляются в обученности и обучаемости школьников, воспитанности и воспитуемости.

Соответственно данной классификации, А. К. Марковой определены 8 групп умений, которыми должен владеть учитель для компетентного решения профессиональных задач. Это такие группы умений: 1) постановка и решение педагогических задач; 2) воздействие учителя на учащихся; 3) умения осуществлять педагогический самоанализ; 4) коммуникативные; 5) оценивать реальное состояние обученности и обучаемости; 6) вос-

питанности и воспитуемости школьников; 7) осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся; 8) умения интегрально оценивать свой труд.

Основное внимание в данном подходе уделяется личностно-деятельному компоненту профессиональной компетентности учителя. А. К. Маркова отмечает, что профессионально компетентным является такой *труд преподавателя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, в котором реализуется личность педагога, достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности учащихся.*

В 90-е годы XX века в работах В. А. Адольфа [21, с. 18], Н. В. Кузьминой, посвященных профессионализму педагогической деятельности, *педагогическая компетентность* рассматривается как *интегративное качество личности педагога*. Н. В. Кузьминой выделяются следующие элементы данного понятия:

- «специальная компетентность в области преподаваемой дисциплины;
- методическая компетентность в области способов формирования знаний, умений и навыков у учащихся;
- психолого-педагогическая компетентность в области мотивов, способностей, направленности обучаемых;
- рефлексия педагогической деятельности или аутопсихологическая компетентность» [22, с. 73].

Профессиональная компетентность в исследованиях С. Г. Вершловского, Л. Н. Лесохиной рассматривается *в качестве базовой для другой педагогической характеристики, называемой функциональной грамотностью.*

Повышение профессионально-педагогической компетентности и функциональной грамотности повышают *профессионально-квалификационную мобильность учителя* [23], которая рассматривается как характеристика процесса внутреннего самосовершенствования личности, основанного на стабильных ценностях потребности в саморазвитии. (В связи с этим обучение его в системе повышения квалификации выполняет не только компенсаторную, но адаптивную и развивающую функции).

При всей вариативности подходов к профессиональной компетентности в педагогических исследованиях все чаще выдвигается положение о необходимости интеграции профессиональных знаний и умений в целях большей эффективности педагогической деятельности. В связи с этим мы характеризуем *профессионально-педагогическую компетентность* как интегральное качество личности, объединяющее специ-

альные знания и умения, индивидуальные способности к педагогической деятельности.

Профессионально-педагогическую компетентность можно представить в виде комплекса трех взаимосвязанных структурных компонентов: профессионально-образовательного, профессионально-деятельностного и профессионально-личностного (см. рис. 1).

*Профессионально-образовательный (базовый)* компонент предполагает наличие у педагога психолого-педагогических, социально-философских знаний. Методические, прикладные знания и умения, педагогические технологии, наработанные в собственном опыте, накопленные в личной практике — все это входит в состав *профессионально-деятельностного компонента*. Это профессиональные знания и умения, проявляемые в практической деятельности.

*Профессионально-личностный компонент* характеризуется наличием профессионально-значимых качеств, профессионально-нравственной направленностью личности. Особенно важным для специалиста является наличие такого качества, как критичность, лежащая в основе способности к самоанализу и самооценке.

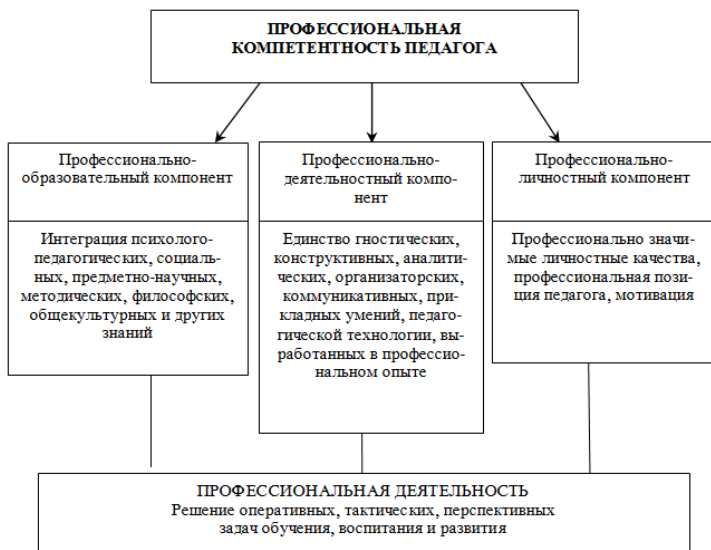


Рис. 1. Структура профессионально-педагогической компетентности

Профессиональная компетентность педагога на разных уровнях *педагогической деятельности* (Н. В. Кузьмина) проявляется в *разной степени в решении оперативных, тактических и перспективных задач обучения и воспитания*.

Так, на *репродуктивном уровне* педагог воспроизводит полученные в вузе, училище, ИППК профессиональные знания. В своей работе опирается на методические указания и рекомендации, а также достижения передового педагогического опыта, если он достаточно подробно описан и широко используется в повседневной педагогической практике коллегами. Но в большинстве случаев здесь все сводится к механическому заимствованию чужого опыта, и поэтому при первых же неудачах учитель отказывается от педагогических находок, сделанных другими, как от непригодных для него.

На *адаптивном уровне* педагогической деятельности ярче проявляется профессионально-опытный компонент педагогической компетентности. Помимо базовых теоретических знаний, педагог использует профессиональные знания и умения, наработанные в собственном опыте. На этом уровне он способен осуществить объективный анализ существующего в теории и практике обучения и воспитания, проведенный анализ субъективизируется личностью педагога (он выделяет главное, важное для себя, «пропускает» через свою деятельность). Профессиональная компетентность проявляется и в том, что при анализе педагогических ситуаций учитель может принимать верное решение не только в типовых условиях, но и в несколько измененных. Однако на этом уровне у педагога еще недостаточно развита способность к прогнозированию, предвидению результатов собственной педагогической деятельности.

Профессионально-педагогическая компетентность на *моделирующем уровне* педагогической деятельности проявляется в ярко выраженном стремлении педагога к поиску. Он не довольствуется заимствованиями чужого опыта, стремится к созданию в процессе творческого труда собственной методики воспитания и обучения. У педагогов этого уровня хорошо развиты аналитические, конструктивные, прогностические умения. Для них характерно ярко выраженное чувство нового, развитое воображение, нестандартность мышления. Педагогическое творчество учителя на этом уровне развивается планомерно и в системе.

Таким образом, на основе анализа сущности педагогической деятельности, ее теоретических основ как в историческом плане, так и в современном ее осмыслении мы пришли к выводу: к учителю как к профессионалу каждая историческая эпоха выдвигает свои требования, которые

определяются общественной необходимостью. Но во все исторические периоды в качестве основных компонентов профессиональной деятельности считались всесторонние профессиональные знания, профессионально необходимые умения, навыки и профессионально значимые личностные качества.

Именно эти компоненты составляют структуру профессиональной компетентности учителя, которую мы рассматриваем как явление, *интегрирующее в себе профессиональные знания, практические умения, апробированные в опыте и профессионально значимые личностные качества, позволяющие решать оперативные, тактические и перспективные задачи обучения и воспитания.*

Содержательный анализ данного определения дает нам основание утверждать: *все его составные части аккумулирует в себе систематизированный, теоретически осмысленный педагогический опыт. Особенно значимым в этом отношении является педагогический опыт опыта, испытанный в нем, это передовой педагогический опыт прошлого. В нем интегрированы глубокие профессиональные знания и умения известных педагогов, содержательная практическая деятельность и профессионально-личностные качества, достойные преклонения.*

Изучение педагогического наследия, под которым мы понимаем совокупность передовых педагогических идей и передового педагогического опыта, полученных от предыдущих эпох, от педагогов прошлого, даст не только содержательный материал, повышает теоретические знания, но и позволяет учителю осознать основные этапы становления профессионально-педагогической компетентности.

### Литература

1. Сорока-Росинский, В. Н. Педагогические сочинения [Текст]. — М. : Педагогика, 1991.
2. Дистервег, А. Избранные педагогические сочинения [Текст]. — М., 1956.
3. Ушинский, К. Д. Избранные педагогические сочинения в 2-х тт. [Текст] / под ред. А. И. Пискунова. — М. : Педагогика, 1974. — Т. 1.
4. Вахтеров, В. П. Избранные педагогические сочинения [Текст]. — М. : Педагогика, 1987.
5. Каптерев, П. Ф. Избранные педагогические сочинения [Текст]. — М. : Педагогика, 1982.
6. Толстой, Л. Н. Педагогические сочинения [Текст]. — М., 1953.

7. Красновский, А. А. Идеал личности педагога в связи с революцией школы [Текст]. — Казань, 1920.
8. Шафранова, А. С. Карта детальной профессиональной характеристики работы [Текст] // Работник просвещения. — 1923. — № 6. — С. 15—17.
9. Кутепов, Р. Очередные задачи в строительстве рабочих факультетов [Текст] // Просвещение Донбасса. — 1924. — № 5—6. — С. 112.
10. Кагаров, Е. Методы измерения педагогической одаренности [Текст] // Вопросы НОТ в школе. — Л., 1927.
11. Фридман, С. М. О повышении производительности труда [Текст] // Педагогическая квалификация. — 1928. — № 1. — С. 6.
12. Забугин, Ф. Труд педагога и требования психогигиены [Текст] // Педагогическая квалификация. — 1928. — № 4—5. — С. 16.
13. Блонский, П. П. Трудовая школа [Текст]. — М., 1919. — Ч. II. — С. 58.
14. Гусев, С. Г. Что нужно массовому учителю для практической работы в советской школе [Текст]. — Народный комиссариат просв. РСФСР, гос. изд-во, 1929. — С. 145.
15. Материалы к конкурсу «Правды» на лучшего учителя. Идз. Культотдела Петрогубпроса [Текст]. — Петроград, 1923.
16. Гоноболин, Ф. Н. Очерки психологии советского [Текст]. — М., АПН РСФСР, 1951. — С. 73.
17. Скаткин, М. Н. Изучение и обобщение опыта школ и учителей [Текст]. — М., 1952.
18. Кузьмина, Н. В. Проблемы профессиональной подготовки специалистов в вузах [Текст] // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах. — Л., 1970.
19. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) [Текст]. — М. : Дело, 1994.
20. Маркова, А. К. Психология труда учителя [Текст] : книга для учителя. — М. : Просвещение, 1993.
21. Адольф, В. А. Профессиональная компетентность современного учителя [Текст] : моногр. — Красноярск, 1998.
22. Кузьмина, Н. В. Профессионализм педагогической деятельности [Текст] / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. — СПб., 1993.
23. Лесохина, Л. Н. К обществу образованных людей... [Текст] : Теория и практика образования взрослых. — СПб. : Тускарора, 1998.
24. Егоров, С. Ф. К. Д. Ушинский [Текст]. — М., 1977.
25. Морси, З. Галактика пайдеи [Текст] // Перспективы: вопросы образования. — 1994. — № 1/2 (85/86). — Т. 1.



Г. М. КЕРТАЕВА

## Деонтологический аспект компетентностного подхода в профессиональном педагогическом образовании

Особая роль в социально-экономическом прогрессе любой страны принадлежит системе образования. Запросы современного общества обуславливают высокие требования к личности любого специалиста, особенно работающего в системе «человек-человек», и, в частности, требования к учителю. Общество нуждается не в узких специалистах, выполняющих отдельные профессиональные функции, а во всесторонне развитых, социально-активных, высоконравственных людях, имеющих фундаментальное научное образование и богатую внутреннюю культуру, осознанно выполняющих свой профессиональный долг. Современная ситуация в образовании, характеризующаяся как ситуация реформирования и обновления ее содержания, выдвигает требования к выработке нового облика образовательной системы. Как следствие возрастает актуальность модернизации профессионального образования. Важнейшим средством при этом является компетентностный подход, который обеспечивает преодоление несоответствий между содержанием образования и возможностями его практического использования для успешной профессиональной деятельности. Эффективность же деятельности профессионала, безусловно, связана с его *личностной характеристикой*. Поэтому, на наш взгляд, в понятийной системе компетентностного подхода особое место должно уделяться проблемам деонтологической подготовки будущего учителя.

Деонтология — наука, в которой рассматриваются общие проблемы **долга** как особенность, свойственная формам гуманности социальных потребностей в виде руководства к действию. При этом существенное значение играет осознание долга в личной и профессиональной деятельности специалистов любой сферы. Долг — это нравственная форма осознания необходимости действия.

Великий мудрец Конфуций считал, что «долг по отношению к себе заключается в том, чтобы внутренней сущностью человека было то собственно человеческое достоинство, кое возвышает его над всеми другими созданиями: долг человека не попирает в своем лице этого достоинства человечества в целом. ...Долг по отношению к другим... глубочайшее уважение к правам и интересам других людей...». С точки зрения Иммануила Канта человек поступает нравственно, когда поступает по долгу: «Путь долга, истинный путь жизни, не должен быть покидаем ни на одно мгно-



вание. А если бы он был покинут хотя бы на одно мгновение, истинная, настоящая жизнь человека прекращается. ...Только из него возникают необходимые условия того достоинства, которое и люди могут дать самим себе. Это именно то великое, что возвышает человека над самим собою (как частью чувственного мира)» [1].

Отсюда следует: чтобы не прекращалась «настоящая жизнь человека», надо обеспечить его нравственное сосуществование с окружающим миром, учить «глубочайшему уважению к правам и интересам других людей...».

Приведенные выше философские умозаключения мудрецов о нравственной функции долга и соответствующие педагогические обобщения позволяют нам говорить о том, что в профессиональном образовании целью реализации компетентностного подхода должно быть формирование компетентного специалиста с развитым чувством долга, т. е. *деонтологической готовностью* к педагогической деятельности.

В современной педагогической науке уделяется должное внимание теоретическому обоснованию, статической, динамической характеристике компетентностного подхода в системе среднего, высшего образования (В. И. Байденко, К. К. Жампеисова, У. Б. Жексенбекова, И. А. Зимняя, Э. Ф. Зеер, В. В. Краевский, А. В. Хуторской, Б. Д. Эльконин и др.). Актуальность компетентностного подхода в системе профессионального образования связана с тем, что модель образования, основанная на компетентностном подходе, будет фундаментальной составляющей становления, укрепления и прогрессивного развития любой страны.

Особое значение имеет компетентностное образование при формировании деонтологической готовности, так как именно оно обеспечивает не просто совокупность знаний, умений и навыков для исполнения профессионального долга, а базирующееся на них креативное мышление, умение рационально и эффективно ориентироваться в быстро изменяющемся информационном пространстве. В свою очередь, прививать способность к исполнению долга значит заложить прочные основы высоконравственного характера действий, обеспечивающих присвоение соответствующих компетенций.

Понятие деонтологической готовности, которую мы рассматриваем как неотъемлемый компонент компетентности специалиста сферы «человек-человек», придает этому сущностному качеству глубокий нравственный смысл: осознание и присвоение профессионального долга, чувство ответственности, личностное расположение к профессии, отзывчивость, любовь к детям, позитивные индивидуально-психические качества. В отличие от профессиональной обязанности профессиональный долг — вну-

тренняя потребность, глубокая **убежденность** в необходимости определенных действий, необходимости следования определенной линии поведения. Формирование деонтологического сознания происходит в течение всей жизни педагога. Но начинать этот процесс следует еще в юношеском возрасте, чтобы будущий педагог сумел воспитать в себе такое качество личности, как уверенность в правильности своих суждений, т. е. у него должны выработаться собственные **убеждения**, которые позволят ему осознанно действовать в соответствии со своими ценностными ориентациями. Убеждения, которые будущий педагог приобретет вследствие деонтологической подготовки, есть наиболее совершенное отражение в действительности педагогического сознания, а также его отношения к профессиональному долгу.

Твердые убеждения педагога в процессе профессиональной деятельности трансформируются в *деонтологическое кредо* («кредо (от лат. *credo* — верю, верую) — убеждения, взгляды, основы мировоззрения») — внутренние убеждения педагога, формирующие его миропонимание, основанное на осознании профессионального долга, являющиеся регуляторами его поступков.

Следовательно, формирование деонтологической готовности студента педагогической специальности определяется нами как процесс становления сознания будущего педагога, при котором происходит процесс осознания своего долга в необходимости осуществления профессиональной деятельности, соответствующей этому долгу. Речь идет о таком состоянии сознания, когда происходит отражение объективных обязанностей студента в идеях, чувствах, убеждениях, во внутренних мотивах педагогической деятельности и реализация их на практике. Следовательно, деонтологическое сознание обеспечит позитивную мотивацию к педагогической деятельности и осознание необходимости присвоения необходимых для этого компетенций.

Надо признать, что у сегодняшней педагогики до сих пор нет фундаментального механизма внедрения феномена деонтологического воспитания будущих педагогов в систему профессионального образования. Проблемы педагогической деонтологии рассматриваются на конференциях, многочисленных международных симпозиумах и встречах ученых, в статьях и публикациях. Но, тем не менее, отмечается недостаточность теоретической разработки отдельных аспектов деонтологии, к примеру — возможности компетентностного подхода в процессе деонтологической подготовки педагогов или роль и значение деонтологического сознания педагога в формировании ключевых компетенций у школьников.

Этот и другие факторы сдерживают процесс эффективного внедрения деонтологических принципов в систему профессионального образования. Отсюда следует, что значение деонтологической подготовки в формировании профессиональной компетентности и повышении качества профессиональной готовности педагогов недооценивается. Между тем, эти два понятия — «профессиональная компетентность» и «деонтологическая готовность» — вряд ли могут существовать друг без друга.

В результате профессионального образования специалист должен обладать компетенциями, характеризующими его готовность к успешной деятельности, а деонтологическая готовность — это сила, мобилизующая его внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели. Особо важна компетентностная ориентация в развитии высшего профессионального образования, если она ориентирована не только на совокупность определенных знаний, умений и навыков, в которых будущий специалист должен быть осведомлен и иметь кое-какие практические навыки, но и на формирование деонтологической готовности, обеспечивающей эффективность применения вышеописанных качеств в профессиональной деятельности.

Деонтологическая готовность педагога означает не только знание и понимание, присвоение основ педагогической деонтологии, но и осуществление активной работы по ее внедрению в различные сферы учреждений образования. Вместе с тем деонтологическое сознание характеризует уровень развития его профессиональных компетенций, приоритетность его ценностных ориентаций, т. е. уровень развития компетенций, связанных с ценностными ориентирами будущего педагога, его способностью видеть и понимать специфику своей профессиональной деятельности, осознавать свой профессиональный **долг**, предназначение, умение выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать **должные** решения. Эти компетенции обеспечивают механизм самопознания, самовоспитания, саморегуляции педагога. От них зависит его собственная, индивидуальная образовательная программа совершенствования своей «Я-концепции». А это возможно лишь тогда, когда человек может объективно оценивать себя, относиться к себе как к другому, когда может видеть себя не только с собственных позиций, но и смотреть и видеть себя глазами других. Это будет способствовать тому, что его сознание сможет вырабатывать вполне объективное представление о необходимых безошибочных действиях в сиюминутных педагогических ситуациях. Сознание педагогическое — это «совокупность знаний и ценностных установок учителя, определяющая характер всей его педагогической деятельности и отношения к профессии и детям».

Сформированное педагогическое сознание есть понимание учителем того, что ему необходимо обладать компетенциями для самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной, коммуникативной деятельности, он должен осознавать траекторию самосозидания и стремиться создавать СЕБЯ профессионально ТАКОГО, который бы соответствовал модели деонтологической готовности.

По мнению казахского писателя и педагога начала XX века С. Кубе-ева, модель учителя должна выглядеть следующим образом: это должен быть человек, «глубоко освоивший теорию, постоянно повышающий свой уровень знаний и культуры; общественник, принимающий активное участие в общественной жизни; специалист, любящий свою профессию, трудолюбивый, находящийся в постоянном поиске, изучающий педагогическую науку, глубоко освоивший преподаваемый предмет и в то же время разбирающийся в других областях науки; просвещенный и культурный, знающий особенности своих учеников, их способности и возможности, любящий их, владеющий методикой преподавания своего предмета; поддерживающий тесную связь со своими учениками, уделяющий внимание их потребностям, умеющий полно отвечать на их вопросы; требовательный по отношению к своим ученикам и при этом через доступное объяснение, сознательно добивающийся высокой культуры и дисциплины; применяющий наказание только при необходимости, с целью воспитать в ученике сознательность, дисциплинированность и воспитанность» [2]. В представленном образе учителя лейтмотивом является осознание им своего высокого предназначения и педагогического долга.

Деонтологическая готовность и является, на наш взгляд, доминирующей по своей значимости характеристикой профессионально-педагогической направленности компетентности, креативности, а также способности к рефлексии результатов профессионального поведения и деятельности. Деонтологическая компетентность педагога как логический результат практической реализации деонтологической готовности является, в свою очередь, основополагающим компонентом его деонтологической культуры, которая проявляется в профессиональных умениях, профессиональном поведении, профессиональных поступках, в различных педагогических ситуациях, требующих внутреннего нравственного выбора. [3, с. 25].

Учитель — лицо, которое обучает чему-нибудь... [4, с. 777]. Такое определение слову «учитель» дает С. И. Ожегов в своем «Словаре русского языка». Каким же должно быть лицо, которое обучает? Какими качествами должен обладать учитель? Должен ли учитель иметь особую

способность, призвание к педагогической деятельности (и это при том, что в настоящее время педагогическая профессия стала массовой и не столь уважаемой)?

Прием абитуриентов в педагогические колледжи, институты ведется так же, как и в другие учебные заведения. При этом абитуриент сдает такие же экзамены по предметам, как будущий инженер, юрист и т. д. Верно ли это?

У кого больше шансов стать хорошим учителем? У человека, наделенного талантом воспитателя, но не имеющего достаточно знаний, или у человека, не имеющего способностей к работе с детьми, призвания, но трудолюбивого, серьезно относящегося к своей будущей работе? Несомненно, идеален вариант, когда эти два качества совмещены, т. е. когда учитель — педагог по призванию и учитель-трудолюбивый, постоянно работающий над собой. Тем не менее опытные преподаватели педагогических учебных заведений могут привести немало примеров, когда из подающих надежды студентов-отличников не получалось Учителя и когда из неярких середнячков-студентов выходили настоящие педагоги, мастера своего дела.

Что же в условиях массовой подготовки учителя должно быть заложено в фундамент того, что позволит ему стать профессионалом в своем деле? Какие же составляющие должны содержаться в «фундаменте будущего строения»?

Несомненно, сегодня становится актуальной необходимость кардинального обновления цели, содержания и формы профессионального образования в системе среднего специального и высшего образования с позиции необходимости формирования деонтологической готовности к будущей профессиональной деятельности.

Педагогическая деонтология определяет нормы поведения педагога в сфере его профессиональной деятельности. Существование нормативных профессиональных требований помогает педагогу сознательно регулировать свое поведение. Нормативные требования к будущему учителю необходимо предъявлять, начиная **со стадии отбора абитуриентов**, поступающих на педагогические специальности. Формирование деонтологической готовности будущих специалистов в вузе — непростая задача, которая требует, во-первых, чтобы профессорско-преподавательский состав и вся атмосфера в вузе соответствовали эффективному решению данной задачи; во-вторых, преподавание любой дисциплины должно быть нацелено: — на раскрытие диалектики причинно-следственных связей в развитии науки и образования при освещении теоретического материала, это будет способствовать видению перспективы полученных знаний, новых проблем и пути совершенствования продукта деятельности;

— как на присвоение профессиональных компетенций, так и на повышение их воспитательного потенциала, на формирование деонтологического сознания;

— на то, чтобы изучаемая отрасль науки была представлена как информация к действию в различных аспектах научной, профессиональной деятельности.

Необходимы концептуальные изменения основных структурных компонентов профессионального образования:

— основной образовательной целью должно быть провозглашено формирование деонтологической готовности обучающихся;

— должна быть усилена деонтологическая составляющая содержания образования;

— педагогические технологии следует направить на деятельностное усвоение деонтологических норм и ценностей;

— нужна разработка специальной образовательной среды, способствующей воспитанию деонтологического сознания;

— в качестве организационно-управленческого обеспечения необходимо стремиться к формированию деонтологической культуры учебного заведения.

Из сказанного следует, что в профессиональном воспитании должен доминировать деонтологический аспект, так как именно он ориентирован не только на выполнение этических требований и правил поведения, но и на выработку деонтологического сознания, осмысления с деонтологических позиций профессиональных знаний, отношений между людьми, а также формирования личностных качеств в соответствии с профессиональными принципами педагога.

Только последовательная реализация комплекса целенаправленных задач приведет к желаемому результату — формированию **деонтологически готового** к профессиональной деятельности **компетентного** специалиста.

### Литература

1. Краткая философская энциклопедия [Текст]. — М. : Прогресс ; Энциклопедия, 1994.

2. Кобеев, С. О некоторых педагогических проблемах. Избранные произведения [Текст]. — Алматы, 1960. — 235 с.

3. Филатова, И. А. Деонтологическая подготовка педагогов-дефектологов в условиях современного образования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2012.

4. Толковый словарь русского языка [Текст] / под ред. С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой. — М., 1999.

## **И. А. ФИЛАТОВА**

### **Деонтологическая компетентность**

#### **как одна из важных норм качества педагогического образования**

В условиях формирования новой парадигмы российского образования, которая призвана отражать не только современные технические, но и социогуманитарные достижения, проблема качества профессиональной подготовки педагогов приобретает особое значение, так как определяет перспективы развития образования как неотъемлемой части культуры человечества и общества в целом (А. Г. Асмолов, Д. В. Ливанов, Н. Д. Никандров, Е. В. Ткаченко, Д. И. Фельдштейн и др.). В этом контексте возрастает научный интерес к проблеме определения и формирования норм качества педагогического образования, решение которой возможно на основании компетентностного подхода. Теоретический анализ, наш опыт экспериментальных исследований показали, что одной из важных норм качества образования учителя является его деонтологическая компетентность, а деонтологическая подготовка педагогов может рассматриваться как эффективное средство повышения качества педагогического образования.

О необходимости рассмотрения проблемы деонтологической подготовки выпускников в системе педагогического профессионального образования свидетельствуют известные работы К. М. Левитана, Е. В. Коробовой, Г. А. Карахановой, К. М. Кертаевой и др. Авторами выделены основы педагогической деонтологии, дано определение этого понятия, разработана концепция формирования деонтологической культуры учителя массовой школы в системе непрерывного профессионального образования и т. д. В то же время можно отметить недостаточное количество исследований, посвященных вопросам формирования деонтологической компетентности учителей и определению методологических оснований этого процесса.

Проблема определения методологических оснований педагогического исследования рассматривается большинством современных авторов в виде анализа методологических подходов и включения в данное понятие, кроме философских основ, методологии конкретно-научных теорий и концепций (А. С. Белкин, Н. М. Борытко, В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, Н. М. Назарова и др.). Методология педагогического исследования как общего учения о педагогической исследовательской деятельности может быть рассмотрена как многоуровневая система, имеющая иерархически



связанные уровни: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический (Н. М. Боротко, Н. М. Назарова и др.). Определение методологических оснований исследования, помимо уровневой систематизации, предполагает определение научных подходов, которое связано с задачами отбора методов, объединения их в систему, классификации полученных данных, обнаружения определенного типа закономерностей и разработки рекомендаций.

Таким образом, в целях изучения процесса деонтологической подготовки педагогов нами были выделены конкретно-научный уровень методологии исследования и соответствующий ему компетентностный подход, который является важным концептуальным положением обновления содержания профессионального образования будущих педагогов и находится в стадии активного становления.

Существуют различные дефиниции компетентностного подхода. В данном исследовании под компетентностным подходом понимается метод (технология) моделирования результатов образования и их представление как норм качества образования [1, с. 132]. Семантическими ядрами компетентностного подхода являются категории «компетентность» и «компетенция».

В качестве базовых определений рассмотрим компетенцию как круг полномочий, сферу деятельности, в которой лицо обладает необходимыми знаниями и опытом, а компетентность — как уровень его подготовленности для деятельности в определенной сфере, степень овладения знаниями, способами деятельности, необходимыми для принятия верных и эффективных решений [там же, с. 41].

Между данными категориями существует прямая и инверсионная зависимость, так как компетенции человеку предоставляются в зависимости от его социального или профессионального статуса, уровня образованности и пр., а компетентность достигается самим человеком в процессе его профессиональной деятельности, по мере накопления жизненного и профессионального опыта; в свою очередь, компетентность не может возникать без предоставления соответствующих компетенций, а успешность реализации компетенций обеспечивается компетентностью. При некоторых условиях компетенции могут приобретать характер компетентности, и наоборот; не все компетенции являются рядоположными с точки зрения их значимости для становления компетентности [2, с. 4—5].

В современной психолого-педагогической литературе также обнаруживается тенденция повышенного внимания к исследованию професси-



ональной компетентности учителя с позиций интегративных профессионально значимых качеств, определяемых компетенциями.

Определяя место компетенций в образовательном процессе, некоторые авторы отмечают, что компетенции в целом совпадают с целями образования, но являются более формализованными и операционно-проверяемыми. По сравнению с целями образования, компетенции, с одной стороны, представляют собой более мелкое деление обобщенных целей образования и имеют более высокий уровень конкретизации, с другой стороны, компетенции являются деятельностной составляющей полученного образования, которая помогает проявиться знаниям, умениям и навыкам в незнакомой ситуации, т. е. являются более высоким уровнем обобщения последних. Компетенции являются важным педагогическим условием достижения цели образования, так как благодаря им обучающийся выступает в качестве активного носителя субъектного опыта.

Сопоставление компетенции со знаниями и умениями показывает, что компетенция не сводится к их суммированию, так как значительная роль в ее проявлении определяется обстоятельствами, т. е. условиями, в том числе и педагогическими. Обладание совокупностью компетенций, необходимых для успешной интеграции в современный социум, предполагает мобилизацию полученных знаний и опыта в определенных условиях, таким образом, компетенция тесно связывает применение знаний, умений и поведенческих отношений, определяемых условиями конкретной деятельности в конкретной ситуации. Таким образом, компетенции в отличие от универсальных знаний и умений имеют более практико-ориентированный характер.

В связи с этим встает глобальная проблема обоснования перечня объективно необходимых профессиональных компетенций. Как отмечает А. С. Белкин, только у педагога можно выделить до тридцати семи компетенций, поэтому при определении приоритетных компетенций необходимо выделять компетенции, имеющие универсальность.

Для обозначения универсальных компетенций, определяющих сущность всех видов профессиональной деятельности, наиболее часто используются термины «общая компетенция» [3] и «ключевая компетенция» [2; 4; 1]. Исследователи полагают, что ядро общих компетенций образуют адаптация, социализация, интеграция в социум и самореализация личности [3, с. 8—12]. Структуру содержания общих компетенций авторы представляют как совокупность способности и готовности искать, изучать, думать, включаться в деятельность, сотрудничать и адаптироваться [там же, с. 17].

Общие компетенции формируются в процессе последовательного достижения человеком более высокого образовательного уровня [там же, с. 8—19]:

- достижение элементарной и функциональной грамотности, когда на доступном, минимально необходимом уровне формируются первоначальные знания, мировоззренческие поведенческие качества личности, необходимые для последующего более широкого и глубокого образования;

- достижение общего образования, когда человек приобретает необходимые и достаточные знания об окружающем его мире и овладевает наиболее общими способами деятельности, направленными на познание и преобразование тех или иных объектов действительности;

- формирование значимых для личности и общества качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности, соответствующих общественно необходимому разделению труда и рыночным механизмам стимулирования наиболее продуктивного и конкурентоспособного функционирования работника;

- овладение культурой, когда человек не только осознает сложившиеся исторически материальные и духовные ценности, но и способен адекватно оценивать свое личное участие в развитии общества, вносить свой вклад в непрерывный культуuroобразующий процесс, как собственного социума, так и цивилизации в целом;

- формирование индивидуального менталитета личности, устойчивых, глубинных оснований мировосприятия, мировоззрения и поведения человека, которые придают личности свойство уникальной неповторимости в сочетании с открытостью для непрерывного обогащения собственных ментальных ценностей и способностью к всесторонней самореализации в духовном пространстве человечества.

Э. Ф. Зеер полагает, что ядром ключевых компетенций являются деятельностные способности — совокупность способов действий [1, с. 132]. Реализация компетенций происходит в процессе разнообразных видов деятельности при решении теоретических и практических задач, поэтому в структуру компетенций, помимо деятельностных (процедурных) знаний, умений и навыков, входят также мотивационная и эмоционально-волевая сферы. Важным компонентом компетенций является опыт, в процессе которого происходит интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения различных задач.

Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич, понимая под ключевыми компетенциями субъективные цели студента и смыслы его образования, указы-

вают, что ключевая компетенция проявляется в качестве личностно осознанной, вошедшей в субъективный опыт и имеющей личностный смысл системы знаний, умений и навыков, которая приобретает универсальное значение, т. е. может быть использована в различных видах профессиональной деятельности.

Анализ работ ряда авторов позволяет сделать вывод о многомерно обусловленном, обобщенном и интегративном характере компетенций:

- компетенции обладают универсальностью и выступают как цели и как условия достижения целей образования;

- компетенции предполагают овладение знаниями и умениями, что возможно при наличии определенных способностей, в свою очередь, способность к деятельности предполагает освоение связанных с ней знаний и умений, их практико-ориентированный характер;

- компетенции имеют социально-обусловленный характер, так как являются условием социализации, и личностно-обусловленный характер, так как связаны с личностным смыслом системы знаний и умений, с субъективным опытом и способствуют самореализации личности;

- компетенции являются и транслирующим, и порождающим механизмом культуры;

- компетенции и метапрофессиональные качества, связанные с формирующимися и корректирующимися профессиональными ценностями и смыслами, взаимообусловлены: появление метапрофессиональных качеств является и условием, и результатом становления компетенций.

Перейдем к анализу понятия «компетентность». Ориентируясь на определение этого понятия как уровня подготовленности для деятельности в определенной сфере, данное выше, под педагогической компетентностью можно понимать высокий уровень теоретической и практической готовности к педагогической деятельности, характеристику профессионализма учителя [1, с. 190].

Несмотря на то, что большинством авторов понятие «профессиональная компетентность» рассматривается в структуре профессионализма (Н. С. Глуханюк, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова и др.), в контексте профессионального педагогического образования, конечно, рано говорить о профессионализме выпускника, так как профессионализм является высоким уровнем подготовленности к выполнению задач профессиональной деятельности и характеризует уже работающего специалиста, поэтому в нашем исследовании мы опираемся на положение о том, что компетентность развивается в процессе профессионализации субъекта и инициирует этот процесс [5, с. 129].

Структура профессиональной компетентности педагога раскрывается через его педагогические умения, представляющие собой совокупность различных действий учителя, которые, прежде всего, соотносятся с функциями педагогической деятельности и в значительной мере выявляют индивидуально-психологические особенности учителя (В. А. Сластенин); через знания, умения, навыки осуществления деятельности, в том числе умения продуктивно решать воспитательно-образовательные и проблемные задачи (В. С. Безрукова, Н. В. Кузьмина, Н. Ф. Талызина); через профессионально-содержательный компонент, предполагающий наличие у педагога теоретических знаний по основам наук о человеке, компонент профессиональной деятельности, включающий профессиональные знания и умения, профессионально-личностный, состоящий из личностных качеств, которые определяют позицию и направленность педагога как личности и субъекта деятельности (Т. А. Сергеева, Н. М. Уварова, С. Е. Назарова).

Таким образом, структура профессиональной компетентности определяется упомянутыми авторами в основном с двух позиций: с позиций структуры педагогической деятельности и с позиций структуры личности педагога, что не является противоречием, так как сложная динамическая структура личности учителя отражается в структуре педагогической деятельности (В. А. Сластенин). Часть исследователей считает необходимым наличие у педагога не только узкопрофессиональных, но и общих компонентов компетентности (Т. А. Сергеева, Н. М. Уварова, С. Е. Назарова).

Отмечая различие мнений отдельных авторов о компонентной структуре компетентности, мы на основе сделанного анализа можем выделить следующие основные компоненты парадигмы компетентности: социокультурную, деятельностьную и личностную.

В ряде исследований рассматриваются различные виды профессиональной компетентности: общая и специальная компетентность; профессиональная, методическая, социально-психологическая, дифференциально-психологическая и аутопсихологическая компетентность (Н. В. Кузьмина); предметная, проектировочно-прогностическая, дидактическая, коммуникативно-организаторская, аутопсихологическая, инновационная и исследовательская компетентность (Н. С. Глуханюк) и др.

Отмечается, что все виды профессиональной компетентности обеспечиваются развитием профессионально важных качеств, связаны с явлениями самоанализа, саморазвития и с системой нравственных ценностей и являются показателями профессиональной культуры, которая представ-

ляет собой реализацию компетентности в системе профессиональных компетенций [2, с. 146].

Можно сделать вывод, что определение видов компетентности, также как и определение ее структуры, осуществляется с двух позиций: деятельностной (на основе видов профессиональной деятельности) и личностной (на основе рефлексии и саморефлексии).

Как и в компетенциях, в компетентностях выделяются общие универсальные группы — ключевые компетентности. В структуре ключевых компетентностей, которые являются «надпредметными» и междисциплинарными, должны быть представлены: компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации; компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (исполнение роли гражданина); компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (умение анализировать ситуацию на рынке труда, оценивать собственные профессиональные возможности, ориентироваться в нормах и этике трудовых взаимоотношений, навыки самоорганизации деятельности и профессиональная мобильность); компетентность в бытовой сфере, сфере культурно-досуговой деятельности.

Проведенный анализ понятия «компетентность» позволил сделать следующие выводы:

— в структуре и в содержании профессиональной компетентности педагога можно выделить общекультурные, деятельностные и личностные компоненты и ключевые, базовые и специальные виды компетентности, которые базируются на социокультурных и профессиональных знаниях и нормах, имеют практико-ориентированную направленность;

— теоретическими и практическими задачами формирования профессиональной компетентности являются формирование профессиональных знаний и умений, профессионального социального и практического опыта и личностных профессиональных качеств, востребованных в данной социокультурной среде;

— уровень сформированности компетентности является показателем готовности к профессиональной деятельности, инициирует процесс профессионализации субъекта и служит основанием для становления профессиональной культуры специалиста, его успешной социально-трудовой самореализации;

— несмотря на наличие прямой и инверсионной зависимости между понятиями «компетенция» и «компетентность», в большинстве случаев

понятие «компетенция» рассматривается как первичное по отношению к понятию «компетентность».

Как было сказано выше, процессы модернизации образования как основного ресурса модернизации общества, ориентация образования на гуманистические ценности, направленные на благо человека, способствуют внедрению и развитию компетентностного подхода в высшем профессиональном образовании педагогов. В отношении исследования процесса деонтологической подготовки будущего учителя компетентностный подход позволяет:

- сформулировать цель применения компетентностного подхода, которая состоит в обеспечении качества подготовки педагога к профессиональной деятельности, основанной на соблюдении деонтологических норм и принципов профессионального поведения;

- выделить метауровень профессиональных компетенций и профессиональной компетентности: деонтологические компетенции и деонтологическую компетентность;

- определить деонтологические компетенции как совокупность полномочий в исполнении деонтологических норм и принципов профессионального поведения педагога, сферу профессиональной деятельности, в которой лицо обладает необходимыми деонтологическими знаниями и опытом;

- определить деонтологическую компетентность как уровень теоретической и практической деонтологической подготовленности к профессионально-педагогической деятельности, степень овладения деонтологическими знаниями и способами деятельности, необходимыми для принятия эффективных решений в деонтологически ориентированных ситуациях профессионального взаимодействия, успешной профессиональной самореализации;

- рассмотреть структуру деонтологической компетентности с позиций структуры педагогической деятельности и с позиций структуры личности педагога и выделить основные компоненты парадигмы деонтологической компетентности (социокультурную, профессионально-деятельностную и профессионально-личностную);

- определить стадии формирования деонтологической компетентности (актуализация витагенного опыта деонтологического характера; формирование начальной деонтологической грамотности; формирование деонтологических знаний и овладение способами профессионального поведения на основе соблюдения деонтологических норм; формирование

деонтологически значимых профессиональных качеств; овладение деонтологической культурой и профессиональным мировоззрением).

Таким образом, применение компетентностного подхода позволяет конкретизировать результат деонтологической подготовки педагогов как деонтологическую компетентность и определить ее как одну из норм качества профессионального образования, помогает определить логику деонтологической подготовки, представив ее результат через уровень сформированности деонтологической компетентности, способствует выявлению содержания и структуры деонтологической компетентности педагогов, последовательности ее формирования.

### **Литература**

1. Педагогический словарь [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др. ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. — М. : Академия, 2008. — 352 с.
2. Белкин, А. С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст]. — Челябинск: ОАО «Юж. -Урал. кн. изд-во», 2004 — 176 с.
3. Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость [Текст] / С. Е. Шишов, И. Г. Агапов // Мир образования — образование в мире. — 2001. — № 4. — С. 8—19.
4. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — 3-е изд., стер. — М. : Академия, 2009. — 240 с.
5. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога [Текст]. — 2-е изд. доп. — Екатеринбург : изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. — 261 с.

**О. Н. ГРИБАН**

## **Сущность и структура информационной компетентности студентов педагогического вуза**

Современный этап развития образования отличается все более плотным внедрением компетентностного подхода, который предполагает четкую ориентацию на будущее, проявляющуюся в возможности построения каждым человеком своего образования с учетом успешности в профессиональной и личностной деятельности, а также в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки своих возможностей в конкретной ситуации. В целом компетентностный подход исходит из следующей позиции: в процессе обучения человек должен приобрести конкретные практико-ориентированные знания и развить определенные социально и профессионально важные качества, благодаря которым он сможет стать успешным в жизни [1, с. 7].

Педагог XXI века должен не только обладать необходимым для профессиональной деятельности объемом знаний, но и уметь ими творчески пользоваться в учебной деятельности: определять цели познавательной деятельности; находить оптимальные способы реализации поставленных целей; использовать разнообразные информационные источники; искать и находить необходимую информацию, оценивать полученные результаты; организовывать свою деятельность; сотрудничать с обучаемыми.

Трансформация образования в высокотехнологическую сферу актуализирует педагогические исследования и разработку проблем, связанных с формированием информационной компетентности будущих специалистов. Особую роль в становлении информационно компетентного педагога играет образование, полученное в высшем учебном заведении, ориентированное на практические навыки, на способность применять знания в новых педагогических условиях и ситуациях. Важными при таком подходе являются как общие математические и естественнонаучные дисциплины, так и общепрофессиональные учебные предметы, направленные на овладение компьютерными технологиями студентами педагогического вуза. В частности, применение компьютерных технологий в процессе обучения и преподавания отдельных дисциплин в вузе повышает профессиональные возможности студентов, тем более что педагогическая культура будущего учителя должна включать и такие профессиональные знания, умения, навыки и опыт деятельности, которые в своей совокупности носят название «информационной компетентности».



В контексте заявленной темы ведущими категориями являются «компетенция», «компетентность», «информационная компетенция», «профессиональная компетентность», «информационная компетентность». Несмотря на то, что эти термины активно используются в научной и учебной литературе, нормативной и повседневной разговорной лексике, тем не менее, трактовка стоящих за ними понятий до сих пор остается многозначной. Прежде чем определиться с термином «информационная компетентность», необходимо выявить основные существующие подходы к определению и сами определения понятий — «компетенция» и «компетентность».

В современной педагогической литературе категории «компетенция» и «компетентность» получили широкое освещение. Анализ трудов ведущих отечественных ученых позволяет выделить несколько подходов к определению понятий «компетенция» и «компетентность».

Понимание компетенции как совокупности взаимосвязанных качеств личности: знаний, умений, навыков и способов деятельности отражено в трудах Т. Е. Исаева, Н. Т. Печенюк, Н. Ф. Талызиной, А. В. Хуторского, К. В. Шапошникова и др. Компетентность же видится этими исследователями как владение, обладание человеком соответствующей компетенцией. По мнению авторов, компетентный человек — это обладатель соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и эффективно действовать в ней.

Опора на деятельностную составляющую педагогического образования в определении рассматриваемых терминов отмечена ведущими отечественными учеными (Э. Ф. Зеер, Л. С. Лисицына, Г. К. Селевко и др.). Обобщая взгляды этих авторов, можно сказать, что компетенции характеризуют различные предметы и виды деятельности специалиста, а компетентность выступает как интегральное качество личности, проявляющееся в общей способности и готовности ее к деятельности.

Ориентация на результат обучения и рассмотрение компетенции как готовности субъекта эффективно организовывать собственные ресурсы для достижения поставленной цели, а компетентности как результата образования, выражающегося в овладении обучаемыми определенным набором компетенций, прослеживается в трудах Г. Б. Голуб, А. Н. Завьялова, Е. Я. Когана, И. С. Фишмана и др.

В целом, понимание терминов «компетенция» и «компетентность» с содержательной, деятельностной и результативной сторон позволяет наиболее точно представить сущность этих понятий применительно к сфере образования. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет обобщенно определить «компетенцию» как полученные в результате обу-

чения в вузе знания, умения, навыки и способы деятельности, направленные на успешную профессиональную самореализацию; а «компетентность» — как способность и готовность использовать приобретенные и развитые в вузе компетенции для решения учебных и профессиональных задач.

В современной педагогической науке и практике широко применяется термин «*информационная компетенция*». Исследователи (О. Б. Зайцева, Л. К. Раицкая, А. Л. Семенов, П. В. Сысоев, С. В. Тришина и др.) информационную компетенцию понимают как знания, умения, навыки и способы деятельности в области информационных технологий, направленные на решение профессиональных задач. На основе анализа имеющихся в научной и методической литературе характеристик можно определить информационную компетенцию как *приобретенные в результате обучения конкретные знания, умения, навыки и способы деятельности, нацеленные на эффективное принятие решений в учебной и профессиональной деятельности, посредством использования компьютерных технологий*.

В нормативные документы и повседневную практику современного российского высшего образования прочно внедрился термин «*профессиональная компетентность*». Взгляды теоретиков относительно этого термина также неоднозначны. В психолого-педагогической литературе понятие «профессиональная компетентность» определяется как: а) совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда (Э. Ф. Зеер, Г. М. Коджаспирова и др.); б) единство теоретической и практической готовности к труду (А. Л. Семенов, К. В. Шапошникова и др.); в) комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств (О. Н. Шахматова, В. М. Шепель и др.). При некотором различии приведенных и других трактовок понятия, во всех них присутствует когнитивный и эмоциональный элементы, лексически по-разному оформленные. Обобщив имеющиеся определения, мы будем понимать термин «профессиональная компетентность» как *совокупность интегрированных знаний, умений и опыта, а также личностных качеств, позволяющих педагогу эффективно проектировать и осуществлять свою профессиональную деятельность*.

Таким образом, можно констатировать, что постоянное обновление понятийно-категориального аппарата педагогики и образования сопровождается активным осмыслением многих новых категорий и понятий, к каковым относятся, в частности, и понятия «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность» и др., диапазон имеющихся определений которых в настоящее время весьма широк. Такое положение можно объяснить тем, что авторы подводят под свои определения разные

основания (в ряде случаев в конкретные определения включается подробное описание структурных элементов; в некоторых трактовках делается упор на универсальность искомого определения).

Если исходить из дефиниции «понятия» как формы рационального познания, отражающей в обобщенной форме предметы и явления действительности и связи между ними посредством общих и специальных признаков, в которых выступают свойства предмета и явления [2, с. 186], то можно сказать, что начало разработки понятия «информационная компетентность» уходит своими корнями в конец 90-х гг. XX века и продолжится до настоящего времени.

Однако общепринятого определения термина «информационная компетентность» на данный момент не выявлено. Можно отметить, что в авторских трактовках термина «информационная компетентность» у большинства исследователей (А. Н. Завьялов, Э. Ф. Морковина, Г. К. Селевко и др.) просматривается сходство в том, что информационная компетентность неразрывно связана со знаниями и умениями работы с информацией на основе информационных технологий и решением повседневных учебных задач средствами компьютерных технологий. Так, Г. К. Селевко, понимает информационную компетентность как «умение владеть информационными технологиями, работать со всеми видами информации» [3, с. 140]. А. Н. Завьялов расширяет трактовку информационной компетентности (называемой им еще и компетентностью ИТ-специалиста) и определяет ее, как «обладание знаниями, умениями, навыками и опытом их использования при решении определенного круга социально-профессиональных задач средствами компьютерных технологий, а также умение совершенствовать свои знания и опыт в профессиональной области» [4, с. 3]. Э. Ф. Морковина видит информационную компетентность как основу профессиональной компетентности, так как именно она, с одной стороны, обеспечивает реализацию профессиональных знаний, умений и навыков студента, с другой стороны, сама является условием его функционирования [5]. Как новую грамотность, в состав которой входят умения активной самостоятельной обработки информации человеком, принятие принципиально новых решений в непредвиденных ситуациях с использованием технологических средств, видит информационную компетентность А. Л. Семенов [6, с. 8]. В последнем определении видна уязвимость трактовки ввиду ее «принципиальности», так как использование технологических средств априори предполагает опору на эмпирический опыт, что не позволит «принять принципиально новые решения» даже в «непредвиденных ситуациях».

Опора на понимание терминов «компетенция», «компетентность», «профессиональная компетентность» обусловила и наше понимание *информационной компетентности студента педагогического вуза*, которая определяется нами как *интегративное качество, характеризующееся высоким уровнем теоретических знаний и практических умений в области информационных технологий, способностью применять эти знания и умения в процессе освоения основной образовательной программы высшего профессионального образования, готовностью использовать компьютерные технологии в профессиональной деятельности для обеспечения высокого качества учебно-воспитательного процесса.*

Присутствие в литературе различных определений терминов свидетельствует, с одной стороны, о плюрализме мнений в данной научной области, с другой — делает необходимым определение места информационной компетентности в рамках компетентностного подхода. Поэтому важной для современной педагогической науки продолжает оставаться проблема классификации компетенций и компетентностей (В. И. Байденко, А. Н. Дахин, Э. Ф. Зеер, Е. М. Сартакова, А. В. Хуторской и др.).

До настоящего момента нет единой *классификации компетенций*, так же как нет и единой точки зрения на то, сколько и каких компетенций должно быть сформировано у студента в процессе получения высшего педагогического образования. В научной литературе выделяют следующие группы компетенций:

— *Профессиональные (предметные)* компетенции. Эти компетенции в зарубежной литературе рассматривают как «готовность и способность на основе предметных знаний и навыков решать задачи и проблемы целесообразно, методически верно, а также оценивать результаты» [7], тогда как отечественные исследователи определяют их как профессиональные приемы, навыки, технологии и методы предметной области обучения [8; 9].

— *Базовые (ключевые)* компетенции. Данные компетенции определяют как «способность рассуждать в абстрактных терминах, осуществлять анализ и синтез, быть лидером, решать задачи, адаптироваться, работать как в команде, так и самостоятельно» [10], в общем — это компетенции, которыми должны обладать все люди, независимо от их профессиональной принадлежности.

— *Социально-личностные (персональные)* компетенции — это некая совокупность компетенций, относящихся к самому человеку как к личности и к взаимодействию личности с другими людьми, группой и обществом [11].

— *Информационные компетенции* понимаются как знания, умения, навыки и способы деятельности, нацеленные на самостоятельное

и успешное участие в профессиональной деятельности с использованием компьютерных технологий [12, с. 14; 3, с. 140].

Необходимо отметить, что под эти группы компетенций подведены разные основания. Во-первых, они подразделяются на те, которые касаются всех людей и в то же время делятся по своей нацеленности на вполне определенные характеристики (качества, свойства) людей. Во-вторых, это группа компетенций, в основу которой заложен практико-ориентированный подход, к которому следует отнести и информационные компетенции.

В научной литературе рассматривается вопрос и о *классификации компетентностей*. Так, в работах Г. Б. Голуб, А. Н. Дахина, Э. Ф. Зера, И. А. Зимней, Э. Ф. Морковиной, Г. К. Селевко, А. В. Хуторского и др. можно выделить следующие виды компетентностей: образовательную, профессиональную, информационную, аналитическую, когнитивную, коммуникативную, общекультурную, организаторскую, прогностическую, проектировочную, технологическую и др. Следует подчеркнуть, что практически все исследователи делают акцент на важности информационной и коммуникативной компетентностей, значимости и взаимосвязи данных компетентностей в жизни выпускников вузов. Так, Э. Ф. Морковина отмечает, что информационная и коммуникативная компетентности выполняют интегративную функцию ввиду того, что развитие когнитивной компетентности невозможно без умения работать с информацией, что эта информация необходима в обучении студентов, которое невозможно без вступления в коммуникационные процессы [5, с. 29].

К вопросу о *структуре информационной компетентности* обучающегося в разное время обращались исследователи В. В. Бондарь, А. Н. Завьялов, Э. Ф. Морковина, А. Л. Семенов, А. А. Темербекова, С. В. Тришина и др. Все авторы говорят о взаимосвязи и взаимозависимости структурных элементов информационной компетентности, при этом исследователи либо выстраивают их иерархию, либо указывают на функциональное равенство компонентов. В качестве основных выделяются следующие компоненты информационной компетентности:

— *мотивационно-ценностный*, заключающийся в создании условий, которые способствуют вхождению обучающегося в мир ценностей, оказывающих помощь при выборе важных ценностных ориентаций; характеризует степень мотивационных побуждений человека, влияющих на отношение к работе и к жизни в целом [13];

— *профессионально-деятельностный*, определяемый как способность применять информацию, владение современными методами и способами поиска, сбора образовательной информации, умение находить ин-

формацию из различных источников, умение систематизировать и обобщать информацию, умение использовать полученную информацию для профессионально-педагогической деятельности [14, с. 23];

— *техничко-технологический*, отражающий понимание принципов работы, возможностей и ограничений технических устройств, предназначенных для автоматизированного поиска и обработки информации; умение классифицировать задачи по типам с последующим решением и выбором определенного технического средства в зависимости от его характеристик;

— *коммуникативный*, показывающий знание, понимание, применение естественных и формальных языков, технических средств коммуникаций для передачи информации от одного человека к другому (вербальных и невербальных);

— *операциональный*, заключающийся в коммуникативной, методической, организаторской и конструктивной деятельности [5, с. 30].

На наш взгляд, только комплексное применение представленных элементов позволит не только формировать, но и развивать информационную компетентность будущих учителей. Целенаправленное формирование всех элементов информационной компетентности способствует подготовке грамотного профессионала-специалиста в педагогическом вузе.

Исходя из нашего определения, в структуре информационной компетентности студента педагогического вуза мы выделяем комплекс приобретаемых ими информационных компетенций: терминологическую компетенцию, компетенцию в области владения стандартными средствами обработки информации, компетенцию в сфере организации учебной работы в предметной области с помощью компьютерных технологий.

Внедрение компетентностного подхода в отечественную образовательную практику соответствует общемировым тенденциям, отвечает требованиям инновационного развития образования, достаточно органично сочетается с традиционной инструментально-педагогической триадой: «знания — умения — навыки». Введение в новое поколение стандартов образования нормативного требования «компетенция» означает смещение акцентов на развитие способностей выпускников применять знания, умения и компетенции в повседневной учебной и профессиональной деятельности с целью личного развития и решения социально-профессиональных задач.

### Литература

1. Вербицкий, А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции [Текст] / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. — М. : Логос, 2011. — 336 с.

2. Гузненко, З. И. Развитие общекультурных компетенций студентов-историков в процессе самостоятельной работы по дисциплинам предметного цикла [Текст] / З. И. Гузненко, В. В. Шаламов // Самостоятельная работа в современном образовательном учреждении: теория и практика. — Екатеринбург : Урал. пед. ун-т, 2010. — в 3-х ч. : Ч. 1. — С. 186—195.
3. Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация [Текст] // Народное образование. 2004. — № 4. — С. 138—144.
4. Завьялов, А. Н. Формирование информационной компетентности студентов в области компьютерных технологий (на примере среднего профессионального образования) [Текст] : автореф. дис. ... канд. — Тюмень, 2005. — 17 с.
5. Морковина, Э. Ф. Развитие информационной компетентности студента в образовательном пространстве [Текст] : дис. канд. пед. наук. — Оренбург, 2005. — 212 с.
6. Семенов, А. Л. Роль информационных технологий в общем среднем образовании [Текст]. — М. : Изд-во МИПКРО, 2000. — 12 с.
7. Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Berufskraftfahrer // Berufskraftfahrer. BIBB, 2000.
8. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
9. Байденко, В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса [Текст] / В. И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста: Науч.-метод. сб. — М. : Высш. шк., 2002. — С. 14—32.
10. Байденко, В. И. Болонский процесс: середина пути [Текст]. — М., 2005. — 379 с.
11. Сартакова, Е. М. Социально-личностные компетенции и условия их развития [Электронный ресурс] // <http://www.jurnal.org/articles/2008/ped23.html>.
12. Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст]. — М., 2006. — 29 с.
13. Тришина, С. В. Информационная компетентность как педагогическая категория [Электронный ресурс] // <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.
14. Темербекова, А. А. Информационная компетентность личности учителя как социально-педагогическая проблема [Текст] : моногр. / А. А. Темербекова, В. В. Бондарь. — М. : Изд-во МГУ, 2008. — 191 с.



## Е. В. КОРОТАЕВА

### Интерактивное обучение в формате компетентностного подхода

Образование как система всегда отвечает на вопросы: зачем учить, чему учить, кого учить, как учить, кому учить. В каждую эпоху содержание ответов подвергается определенной корректировке, а изменение ответа на один вопрос — например, зачем учить? — влечет за собой соответствующую правку и в других ответах. Именно такую ситуацию мы наблюдаем сегодня.

С конца XX в., как отмечают все исследователи, формируется новая информационная культура, резко возрастает роль информационных технологий, повсеместно усиливается влияние технологической составляющей. Эти процессы не могут не затрагивать систему образования. Так, ответы на вопросы «зачем учить?» и «чему учить?» в определенной степени заложены в федеральных государственных образовательных стандартах в соответствии с различными ступенями образования, которые базируются на компетентностном подходе.

И здесь мы встречаемся с определенным противоречием: разработчики ФГОС указывают, что «при разработке Стандарта был полностью учтен объективно происходящий в условиях информационного общества процесс формирования новой дидактической модели образования, основанной на компетентностной образовательной парадигме, предполагающей активную роль всех участников» (ФГОС ООО). Однако при этом в предлагаемом стандарте оказались обойдены установки, которые давали бы прозрачный ответ на вопрос «как учить?», тем самым регулируя отношения субъектов в новых условиях образовательного процесса.

Поясним этот постулат. Так, в современных образовательных стандартах предполагается развитие коммуникативной компетенции обучающихся на каждой ступени:

развитие навыков сотрудничества со взрослыми и сверстниками в разных социальных ситуациях, умения не создавать конфликтов и находить выходы из спорных ситуаций (ФГОС НОО);

готовность включаться во взаимодействие с родителями, коллегами, социальными партнерами (ФГОС высшего профессионального образования, направление «Педагогическое образование»);

формирование действий по организации и планированию учебного сотрудничества с учителем и сверстниками, умений работать в группе и приобретению опыта такой работы, практическому освоению мораль-



но-этических и психологических принципов общения и сотрудничества (ФГОС основного общего образования).

При этом развить коммуникативную компетентность учащихся необходимо в соответствии с актуальными условиями осуществления образовательного процесса, т. е. с учетом современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Однако вспомним определение компьютера — «персональный», оценим оборудование компьютерного кабинета в образовательном учреждении, где индивид вступает в зрительный контакт с монитором, с экраном, а не с другими присутствующими. Становится ясно, что обучающийся в этом случае ориентирован на индивидуальный маршрут, собственное продвижение, а не совместную работу с другими участниками процесса, которая может стать средством, но не задачей обучения.

Получается, что необходимо подготовить человека к социализации, к продуктивным взаимодействиям в обществе, однако при этом выбираются формы и средства, предполагающие усиление самоактивизации, индивидуализации, а не взаимодействия.

При этом применение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на занятиях стало практически обязательным требованием.

Часто преподаватели, учителя, использующие различные мультимедийные средства, убеждены, что они реализуют интерактивное обучение.

Но определить занятие с применением интерактивных средств обучения как интерактивное, т. е. построенное на практике активного взаимодействия субъектов образовательного процесса, так же не правомерно, как назвать «проблемной» лекцию, если на ней прозвучал один-другой вопрос проблемного характера. Это относится и к самому определению «интерактивное обучение». Несмотря на популярность его использования у практиков и теоретиков, мало кто в трактовке этого явления отражает сущностные характеристики обучения, построенного на межличностном взаимодействии.

Для поиска истины обратимся к символическому интеракционизму (работы Г. Блумера, Дж. Мида, Т. Шибутани и др.), в котором, согласно позиции Дж. Мида, взаимодействие между людьми представляет собой непрерывный процесс общения, в котором индивиды получают информацию друг о друге, более или менее адекватно интерпретируют ее, что отражается в поведении человека. В символическом интеракционизме априори заложена позиционная активность всех включенных во взаимодействие. И главной целью становится обретение *согласия*, которое, по мнению Т. Шибутани, должно быть сведено к «установлению общей картины мира у тех, кто объединен в совместном действии; это непрерывный процесс, который состоит из последовательного ряда взаимодействий» [1, с. 123]. Таким образом,

процесс действительного *взаимодействия* носит не односторонний, линейный характер, но многосторонний, предполагающий переработку принятие иной информации, ее переосмысление, импровизацию, возможно, изменение направленности, коррекции содержания контакта и пр.

Как же сделать процесс обучения действительно интерактивным, т. е. не просто взаимным, но взаимодействующим?

Прежде всего, уточним определение интерактивного обучения: это особая форма организации обучения, основанная на межличностных взаимодействиях субъектов, направленная на обеспечение их само— и взаимоактивности в решении учебно-познавательных, коммуникативно-развивающих и социально-ориентационных задач. Именно эти задачи соответствуют компетентностной парадигме современного образовательного процесса. Напомним, что *конкретно-познавательная задача* связана с необходимостью понять, осознать и разрешить непосредственную учебную, проблемную, творческую ситуацию, осознать логику и последовательность учебных действий; *коммуникативно-развивающая* предполагает отработку навыков работы интерактивного и интраактивного общения в процессе совместного познания; и, наконец, *социально-ориентационная* нацелена на воспитание гражданских качеств, необходимых для адекватной социализации индивида.

Р. Л. Хон к базисным характеристикам учебного сотрудничества относит: положительную взаимозависимость членов группы, непосредственное взаимодействие, связанное при этом с индивидуальной ответственностью каждого за совместную работу, что, в итоге, приводит к развитию у обучающихся навыков совместной работы [2, с. 538]. Другими словами, подчеркивается идея совместности усилий субъектов обучения.

Между тем на учебных занятиях с применением ИКТ чаще реализуется не интерактивность, а обучение с помощью интерактивных средств, в котором решаются не все вышеперечисленные задачи, а преимущественно учебно-познавательная. Такое положение закрепляет, что очевидно, за учащимся роль объекта обучения, хотя и приукрашенную внешними атрибутами—«мотиваторами» (персональными компьютерами, интерактивными досками, «асос»-голосовалками и пр.).

О внутренней противоречивости современной образовательной ситуации писал Б. Е. Стариченко еще в 2008 г. в статье «Настало ли время новой дидактики?». Безусловно, время пересмотра дидактических подходов уже наступило. А к необходимым и достаточным условиям, изменяющим направленность и реализацию интерактивного обучения, необходимо отнести трансформацию дидактических азов — методов обучения.

Обратимся к классике жанра — предложенной еще Ю. К. Бабанским классификации методов, базирующейся на целостности процесса обучения. В ней выделяются три основные группы: методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности; методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности; методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Чаще всего при использовании ИКТ опираются на их презентационные возможности. Другими словами, их роль оказывается сведена в основном к иллюстрированию: кинофрагменты, фотографии, слайды, интерактивная доска и т. п., что, с одной стороны, помогает наглядно отразить абстрактные положения, подкрепить информацию примерами из жизни и т. д., а с другой — вызывает любопытство и интерес у учащихся. Можно уточнить, что в этом случае технические средства реализуются в группе методов, мотивирующих и стимулирующих обучение. Однако первоначальный интерес учащихся, не поддерживаемый другими методами и средствами, через некоторое время угасает, снижая продуктивность обучения. Поэтому не реализуется основная психодидактическая направленность мотивационно-стимулирующих методов, заключающаяся в обеспечении условий для перехода от внешней учебной мотивации к внутренней, осознанной, отличающейся большей степенью самостоятельности и т. п.

Также информационные технологии с успехом применяются в качестве методов контроля (тестирование он-лайн, офф-лайн, программированный, индивидуальный, дифференцированный фронтальный контроль и т. п.), что позволяет достаточно быстро и объективно получить представление об уровне освоенности учащимися темы, раздела и т. д.

В итоге, сегодня возможности мультимедийных средств обучения реализуются на начальном (мотивационном) и итоговом (контролирующем) этапах учебного процесса.

Что касается «середины», т. е. собственно организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, которая составляет основу обучения и еще одну самостоятельную группу методов, то продуктивность современного технологического оснащения с точки зрения учебного взаимодействия, интерактивности, исследована явно недостаточно. А между тем именно целостный подход в переосмыслении методов обучения в ИКТ и дает необходимые ответы на вопросы «зачем?» и «как?» учить.

Умениям и навыкам взаимодействия с опорой на возможности мультимедийного оборудования нужно научить и преподавателей, и обучающихся.

Дело в том, что образовательный процесс веками реализовался в системе *«человек — человек»*.

Добавляя технические средства обучения, мы не только делаем процесс более наглядным (полагая, что и более доходчивым), но и увеличиваем дистанцию между субъектами образовательного процесса, затрудняя интерактивность и вариативность межличностного общения:

*Человек — «машина» (технические средства) — Человек*

Безусловно, наличие ИКТ делает более эффективными иллюстративную и информативную стороны обучения, однако при этом сокращая время и интенсивность «живого» общения субъектов образовательного процесса.

Очевидно, что совмещение этих систем видоизменяет их специфические характеристики, продуцируя новые (алгоритмизация организаторских свойств) и даже вступая в противоречие. Например, гностический компонент (система «человек-человек») предполагает гибкость, нестандартность, креативность, в то время как установки работы системы «человек-«машина»» требуют четкости, однозначности, предельной конкретики и т. д. Объединяя две системы, мы увеличиваем дистанцию между субъектами образовательного процесса, что значительно изменяет непосредственный контакт, интерактивность, вариативность межличностного общения.

Осознание этого должно приводить не к отказу от использования ИКТ в учебном процессе, а к поиску новых методических подходов для внедрения форм и средств обучения, в том числе и ИКТ, которые становятся неотъемлемой частью образовательного процесса.

Учитывая это, на занятиях со студентами одного из факультетов УрГПУ в процессе представления слайдовых лекций мы заметно изменили процесс организации занятия. Так, как и ранее, преподаватель готовит основной текст, организует слайдовый показ, но на самом занятии он выступает как ведущий, а не лектор. Основным приемом работы с таким материалом является комментируемое чтение «по цепочке», которое осуществляют сами обучающиеся. Студенту необходимо прочесть текст, интерпретировать его, привести соответствующие примеры. Преподаватель при необходимости задает уточняющие вопросы. Если студент испытывает затруднения при комментариях, можно обратиться «за помощью к клубу», и всегда находятся заинтересованные участники, готовые поделиться собственной точкой зрения на возникшее затруднение.

Также в слайдовом режиме используется и прием «опережающего обучения»: когда студентам выдается будущая слайдовая лекция, и они сами готовят полноценный, научно-ориентированный комментарий представленного содержания.

В процессе проведения такого интерактивного обучения мы пришли к выводу, что для обеспечения продуктивного взаимодействия на занятиях с применением ИКТ преподавателю стоит предусматривать:

— методическую обработку информации: членение (план), логика предъявления (тезисное представление), подкрепление (аргументированность и доказательность: факты, образы и др.), закрепление (вариативность аналитических и/или обобщающих действий) предлагаемой информации;

— введение системы символов (знаков), позволяющих фиксировать и настраивать на конкретный из перечисленных этапов работы с предлагаемой информацией (например, значок *nota bene* «NB» — от лат. «замечай хорошо», «обрати внимание», — показывает, что сейчас будет важная информация — определение, особая характеристика и др. ; или использование смайлов с оценочным подтекстом — «хорошо!», «неудачно») и т. п.

Даже семинары контрольного характера можно сделать более интерактивными, ориентированными на межличностное взаимодействие участников. Такое занятие подразделяется на две-три (в зависимости от объема заданий) части: индивидуальное тестирование студентов с использованием возможностей «онлайнового» тестирования; групповое прохождение того же теста, при этом все члены группы должны дать единый ответ; и, наконец, открытое фронтальное прохождение тестовых заданий с разбором.

Подобный режим обучения обладает значительно большей степенью интерактивности по сравнению закрытым индивидуальным или фронтальным тестированием. Взаимодействие здесь оказывается не квазиинтерактивным — линейным (вопрос-ответ), но действительно дискуссионным, объемным (в поиске наилучшего варианта при обсуждении в микрогруппах), выходящим за пределы диалогической формы (беседа двух субъектов: преподаватель — обучающийся) в ситуацию полилога и т. д.

В. И. Кудашов считает, что «учебный процесс должен строиться так, чтобы способствовать сознательному соучастию осваивающей его личности в воспроизводстве его содержания в процессе образования» [3, с. 5]. Понятие «сознательное соучастие» выводит роль учащегося за пределы имитационного сотрудничества, определяя иные — ответственные, инициативные, социально ориентированные — позиции субъектов в режиме интерактивного обучения.

Сегодня становится очевидным, что недостаточно выдвинуть требование обязательного использования ИКТ для того, чтобы образовательный процесс стал современным. Нужен комплексный подход в переосмыслении возможностей интерактивного обучения, который даст новые ответы на вопросы «чему?» и «как?» учить.

Полноценное интерактивное обучение (в том числе и с использованием ИКТ), реализует и учебно-познавательную, и коммуникативно-развивающую, и социально-ориентационную задачи, позволяет сформировать у об-

учащихся важные социальные компетенции — активную и осознанную позицию в со-обществе, принятие правил общежития и взаимодействия, готовность к со-действию, установка на поиск конструктивных решений в ситуациях межличностной коммуникации и т. д. В режиме такого интерактивного обучения учащийся становится не пассивным слушателем, но активным со-участником образовательного процесса, что полностью соответствует задачам ФГОС.

В качестве итогов подчеркнем следующее.

Очевидно, что изменение одной из дидактических составляющих, а именно ответ на вопрос «как учить?», влечет за собой изменения и в ответах на вопросы «чему?», «кого?», «кому?» учить.

Обеспечение условий для реализации этих позиций тоже становится задачей преподавателя в рамках новой дистанционной дидактики. Результативность этого процесса во многом зависит от организации процесса восприятия учебного материала. Прежние отработанные приемы были рассчитаны на «живое» общение участников учебного процесса, на возможность реактивного контроля со стороны преподавателя/учителя и соответствующей коррекции. В процессе технологизации обучения все названные компоненты претерпевают изменения, как бы растягиваются во времени и пространстве, поэтому имеет смысл заново переосмыслить механизм передачи и восприятия информации.

Не менее важными аспектами новой дидактики являются вопросы развития внутренней мотивации (особенно значимой в рамках дистанционного обучения), проблема продуктивности-репродуктивности обучения, поскольку технологичность обеспечивает алгоритмизацию в ущерб креативности и т. д.

Все перечисленное не исчерпывает дидактических аспектов, связанных с информационно-коммуникационной составляющей современного образования, однако же исследования в данном проблемном поле, скорее всего, приведут к выявлению новых компетенций, необходимых каждому человеку в процессе его индивидуальной и общественной самоактуализации.

### Литература

1. Шибутани, Т. Социальная психология [Текст]. — Ростов н/Д : Феникс, 1998. — 544 с.
2. Хон, Р. Л. Педагогическая психология. Принципы обучения [Текст]. — М. : Деловая книга, 2002. — 736 с.
3. Кудашов В. И. Диалогичность сознания как фактор развития современного образования: сущность и специфика взаимосвязи [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — Иркутск, 1999. — 44 с.

## **Ю. А. КУСТОВ, Т. Б. ИСАКОВА**

### **Самостоятельная работа как средство формирования социально-профессиональной компетентности личности**

В последнее десятилетие во всем мире и в России всесторонне изучается проблема использования компетентного подхода в системе непрерывного образования. Исследуется история и сущность этого явления, выявляются сферы его применения и особенности реализации на разных ступенях и профилях образования (В. И. Байденко, В. А. Болотов, И. А. Зимняя, В. В. Сериков, А. В. Хуторской, В. Д. Шадриков и др.), разграничиваются понятия компетенция и компетентность (Ю. Г. Татур, Ю. В. Фролов, Э. Ф. Зеер и др.).

Для нашего исследования принципиально важной является идея о том, что в результате образования у человека должно быть сформировано некоторое целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи, взаимодействовать с другими людьми. Это качество И. А. Зимняя называет целостной социально-профессиональной компетентностью человека. В ее понимании социально-профессиональная компетентность — это личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения (стандартных и особенно нестандартных, требующих творчества) задач [1]. Среди компонентов социально-профессиональной компетентности она выделяет интеллектуально-личностную предпосылочную базу, которая развивается на каждой образовательной ступени на основе того, что было развито на предыдущей, и ядерная, основная часть, которая формируется в образовательном процессе применительно к специфике и задачам получаемой профессии. В нее входят собственно социальные и профессиональные компетентности, каждая из которых представляет собой множество с целой номенклатурой подмножеств, что нашло отражение в Федеральных государственных образовательных стандартах.

Одним из компонентов социально-профессиональной компетентности является способность выстраивать и реализовать перспективные линии саморазвития (самосовершенствования), а также та часть саморазвития, о которой писал В. И. Андреев, — творческое саморазвитие. Концепция обучения творческому саморазвитию личности (по В. И. Андрееву) строится на следующих положениях:

— самопознания и самооценности каждой личности, ее уникальности;



- неисчерпаемости возможностей развития каждой личности, в том числе творческого саморазвития;
- приоритета внутренней свободы;
- понимания природы творческого саморазвития как интегральной характеристики «самости», системообразующими компонентами которой являются самопознание, творческое самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческая самореализация личности.

Процесс обучения творческому саморазвитию личности опирается на установленный В. И. Андреевым закон фазового перехода развития в творческое саморазвитие личности. Сущность данного закона заключается в следующем: «Развитие личности, будучи детерминировано внешними и внутренними факторами и условиями на определенном этапе жизнедеятельности личности в процессе позитивных количественных и качественных изменений в «самости» может и на определенной стадии переходит в фазу осознаваемой, целенаправленной, преимущественно внутренне детерминированной деятельности и трансформируется в творческое саморазвитие личности» [1].

Педагогическими условиями активизации и интенсификации процессов перехода развития в творческое саморазвитие личности является такое образование (обучение, воспитание), которое способствует тому, чтобы личность сама все более осознанно и целенаправленно овладевала методологией и технологией самопознания, творческого самоопределения, самосовершенствования и творческой самореализации. Как следствие, вытекающее из установленного закона, В. И. Андреев формулирует принцип гарантированного качества образования. «Только такое образование можно считать образованием гарантированного качества, которое переходит в самообразование, воспитание в самовоспитание, а личность из состояния развития в фазу творческого саморазвития» [там же].

Ведущим средством формирования способности к саморазвитию (самосовершенствованию), творческому саморазвитию, в частности, и социально-профессиональной компетентности в целом, должна стать самостоятельная учебная работа. Самостоятельная работа учащегося представляет в настоящее время наибольший интерес в плане повышения эффективности учебной деятельности. «Именно в ней более всего может проявляться мотивация, целенаправленность, а также самоорганизованность, самостоятельность, самоконтроль и другие личностные качества человека. Именно самостоятельная работа учащегося может служить основой перестройки его личностной позиции в учебном процессе» [2, с. 61].

Несмотря на множество исследований, посвященных самостоятельной работе, единого толкования этого понятия до сих пор нет, и в литературе



даются различные его дефиниции. Самостоятельная работа, рассматриваемая в целом как деятельность, представляет собой многостороннее, полифункциональное явление.

Отдельные авторы характеризуют ее как специфический вид учебно-познавательной деятельности (или сочетание нескольких видов). «Когда мы говорим о возрастании роли значения самостоятельной работы на современном этапе развития высшего образования, — пишет Н. Д. Никандров, — имеется в виду та деятельность студентов, которая протекает без непосредственного руководства преподавателя, хотя направляется и организуется им». Р. А. Низамов определяет самостоятельную работу как «разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов, осуществляемой ими на аудиторных занятиях и во внеаудиторное время» [3, с. 163]. Так, исследуя вопросы организации самостоятельной работы, П. И. Пидкасистый пришел к выводу, что под самостоятельной учебной работой обычно понимают любую организованную учителем активную деятельность учащихся, направленную на выполнение поставленной дидактической цели в специально отведенное для этого время: поиск знаний, их осмысление, закрепление, формирование и развитие умений и навыков, обобщение и систематизацию знаний. Как дидактическое явление самостоятельная работа представляет собой, с одной стороны, учебное задание, т. е. то, что должен выполнить учащийся, объект его деятельности, с другой — форму проявления соответствующей деятельности: памяти, мышления, творческого воображения при выполнении учащимся учебного задания, которое, в конечном счете, приводит его либо к получению совершенно нового, ранее неизвестного ему знания, либо к углублению и расширению сферы действия уже полученных знаний. Следовательно, самостоятельная работа — это такое средство обучения, которое:

— в каждой конкретной ситуации усвоения, соответствует конкретной дидактической цели и задаче;

— формирует у обучающегося, на каждом этапе его деятельности, необходимый объем и уровень знаний, навыков и умений для решения определенного класса познавательных задач и соответственного продвижения от низших к высшим уровням мыслительной деятельности;

— вырабатывает у учащихся психологическую установку на самостоятельное систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной и общественной информации при решении новых познавательных задач;

— является важнейшим орудием педагогического руководства и управления самостоятельной познавательной деятельностью обучающегося в процессе обучения [4, с. 315].

Самостоятельная работа выступает «в качестве специфического педагогического средства организации и управления самостоятельной деятельностью учащегося в учебном процессе, которая должна включать метод учебного или научного познания» [там же]. «Существенным признаком самостоятельной работы является наличие внутренних побуждений и связанное с ним сознание смысла и цели работы. Самостоятельная работа является конкретным проявлением самостоятельности ума», — отмечает Н. В. Кузьмина [цит. по: 3, с. 164].

Отличие самостоятельной работы от других форм обучения в том, что она предполагает способность студента самому организовать свою деятельность в соответствии с поставленной или возникшей задачей.

Ш. И. Ганелин под самостоятельной работой понимает задания учителя, рассчитанные на выполнение в определенное время и требующие со стороны учащихся известного умственного напряжения, самостоятельной мыслительной активности. Задания даются для лучшего восприятия и осмысления новых знаний, для выработки и совершенствования умений и навыков самостоятельной работы учащихся, для закрепления знаний, тренировки в умениях и навыках творческого применения знаний [там же, с. 169].

В исследовании А. С. Козлова показано, что в процессе самостоятельной работы меняется соотношение между активностью учителя и учащихся, в пользу повышения активности учащихся. Значительно расширяется круг мыслительных операций, от которых зависит сознательность усвоения. Видное место в самостоятельной работе учащихся занимают упражнения, тренировочные работы, но в плане сознательности важно и эти тренировочные работы сделать максимально творческими.

А. М. Лушников считает, что назначение самостоятельной работы в том, чтобы с помощью индивидуального поиска углубить и конкретизировать свои знания, проявить творческий подход к изучаемой проблеме, навыки работы с книгой, умение анализировать прочитанное, систематизировать материал, вести записи, предлагать и отстаивать в дискуссии свою точку зрения. Самостоятельная работа — хороший способ подготовить себя к научным исследованиям, творческому решению задач учебно-воспитательного процесса и, в конечном счете, профессиональному становлению [5, с. 8].

Н. Н. Морозов, В. А. Петрова, Т. И. Шамова, Г. И. Саранцева и др. считают, что самостоятельная работа — это способ формирования определенных качеств личности: самостоятельности, инициативы, активности.

Все приведенные выше определения ценны тем, что они отмечают важность данной формы обучения, характеризуют отдельные ее стороны, однако они не выражают полностью ее педагогической сущности.

В педагогической психологии самостоятельная работа рассматривается как высшая форма учебной деятельности, обусловленная индивидуально-психологическими и личностными особенностями учащегося как ее субъекта. К таким психологическим детерминантам, прежде всего, относятся саморегуляция.

В этих целях у учащихся должна быть, прежде всего, сформирована целостная система представлений о своих возможностях и умениях их реализовать, в том числе о возможностях целеобразования и целеудержания. Саморегуляция учащегося предполагает умение программировать самостоятельную деятельность, т. е. выбор применительно к условиям соответствующей цели деятельности, способа преобразования заданных условий, отбор соответствующих средств для этого преобразования, определение последовательности отдельных действий.

Важным проявлением предметной саморегуляции учащегося служит умение оценивать конечные и промежуточные результаты своих действий. При этом важно, чтобы субъективные критерии оценки собственных результатов не очень отличались от принятых, объективных. Существенным для саморегуляции является умение корректировать свои действия, т. е. представлять, как можно изменить эти действия, чтобы результат соответствовал предъявленным требованиям.

Саморегуляция включает также представление человека о нормах взаимоотношений с другими людьми, правилах обращения с предметами труда. При этом подчеркивается важная для организации самостоятельной работы мысль о том, что всем названным представлениям учащегося должны соответствовать уже сформированные у него в учебной аудиторной работе навыки и умения. Естественно, что сама предметная саморегуляция человека связана с его личностной саморегуляцией, предполагающей высокий уровень самосознания, адекватность самооценки, рефлексивность мышления, самостоятельность, организованность, целенаправленность личности, сформированность ее волевых качеств [2, с. 334].

Принимая во внимание психологические детерминанты самостоятельной работы и названные выше ее показатели как учебной деятельности, И. А. Зимняя дает более полную характеристику этого явления с позиции самого субъекта деятельности. С этой точки зрения, самостоятельная работа определена ею как целенаправленная, внутренне мотивированная, структурированная самим субъектом в совокупности выполняемых действий и корригируемая им по процессу и результату деятельность. Ее выполнение требует достаточно высокого уровня самосознания, рефлексив-

ности, самодисциплины, личной ответственности, доставляет учащемуся удовлетворение как процесс самосовершенствования и самопознания.

Приведенный выше анализ работ, касающихся определения понятия «самостоятельная работа», свидетельствует о неоднозначности его толкования различными авторами. Нами выделено несколько отличительных признаков исследуемого понятия:

- это познавательная деятельность (работа) учащегося, которая выполняется без непосредственного участия учителя (преподавателя), но опосредованно управляемая им;

- в самостоятельной работе проявляются такие качества личности, как самостоятельность, активность, инициативность, позволяющие формировать такие новые качества личности, как самоорганизованность, саморегуляция, самоконтроль, способность к саморазвитию (самосовершенствованию);

- самостоятельная работа целенаправленна и зависит от мотивации деятельности обучаемого.

Анализ психолого-педагогической литературы позволил уточнить сущность понятия «самостоятельная работа», которое рассматривается нами, как целенаправленная специально организованная учебно-творческая деятельность преподавателя и учащегося, направленная на *самоорганизацию, самообразование и самоконтроль*.

Самоорганизацию учащегося мы понимаем как организационный процесс, способствующий успешному обучению в учебных заведениях. В него включены, во-первых, общеинтеллектуальные мыслительные операции (анализ, синтез, абстрагированное моделирование и др.); во-вторых, педагогические умения и навыки по самостоятельной работе с различными средствами обучения; в-третьих, методы организации самостоятельной деятельности (планирование, прогнозирование, организация рабочего места, регламентация времени, выбор форм и методов самообразования).

Формирование умений и навыков по самоорганизации, как правило, на первых порах происходит на основе заданного алгоритма. В результате у учащихся накапливается опыт алгоритмической деятельности, позволяющий успешно адаптироваться в новых условиях профессиональной подготовки. Знание различных алгоритмических путей ставит перед учащимися проблему их выбора, т. е. учащийся приобретает опыт творческой деятельности. В процессе самоорганизации формируются базовые (интеллектуально-обеспечивающие) компоненты социально-профессиональной компетентности (по И. А. Зимней).

Обратимся к сущности самообразования. В. Окинский под самообразованием понимает «самостоятельное, поддающееся самоконтролю преобразование личности с целью приобретения более или менее определенного образца индивидуальности» [6]. Согласно этому определению, в центре внимания автора находятся три момента: индивидуальность, преобразование и контроль. При этом В. Окинский в своих исследованиях отвергал обучение другими людьми, а также преобразование без особых намерений.

Другое определение самообразования мы встречаем в работах В. Оконя: самообразование — «такой вид обучения, цели, содержания, условия и средства которого зависят от самого субъекта» [7, с. 165]. В этом определении важны три момента: цель, содержание и средства обучения, которые зависят от самостоятельной деятельности субъекта.

Рассматривая проблему самообразования молодых учителей, А. П. Пшебельский и М. И. Заборщикова отмечают, что самообразование — «целенаправленный, планомерный и непрерывный процесс самостоятельной работы педагога по повышению своего профессионального мастерства на всем протяжении его практической деятельности в школе» [8, с. 11]. Самообразование в работах М. Н. Скаткина, И. Ф. Райского определяется как «процесс овладения знаниями по инициативе самой личности в отношении предмета занятий (чем заниматься), объема и источников познаний, установления продолжительности проведения занятий, а также выбора формы удовлетворения потребностей и интересов».

Ограничимся рассмотрением этих работ, так как в других работах, изученных нами, рассматривается приблизительно такое же определение самообразования и пути его формирования. Результатом самообразования должны стать такие личностные свойства, как ответственность, целеустремленность.

Следующим важным для нас понятием является «самоконтроль». Анализ психолого-педагогической литературы, специально посвященной самоконтролю (М. Г. Казалина, А. И. Липкина, А. С. Лында, Р. И. Иванова, А. И. Кочетов и др.) позволяет определить самоконтроль как качество личности, связанное с проявлением ею активности и самостоятельности. Основными функциями самоконтроля являются: регистрация состояния выполняемой работы, оценка своей деятельности, коррекция выполняемой работы, соотнесение цели с достигнутым результатом. Иными словами, умение правильно оценивать результат. В. В. Чебышева считает, что самоконтроль является составной частью всех видов учебной деятельности субъекта и включает в себя чувственные, умственные и двигательные ком-

поненты деятельности, позволяющие учащемуся на основе поставленной цели, намеченного плана и усвоенного образца следить за своими действиями, результатами этих действий и сознательно регулировать их [9, с. 45].

Проанализировав приведенные выше определения, мы пришли к выводу, что самоконтроль предполагает сформированность у учащегося умения выбирать способ решения поставленной перед ним задачи, решать эту задачу и правильно оценивать результат решения.

От анализа сущности понятия «самостоятельная работа» перейдем к рассмотрению самостоятельной работы как педагогической системы. Под системой мы понимаем совокупность компонентов, находящихся в отношениях и связях между собой и образующих определенную целостность. Каждая система имеет свое назначение (цель) и, следовательно, свой набор компонентов. Знание компонентов при проектировании любых педагогических систем обязательно, хотя их полный набор не всегда обеспечивается деятельностью педагогов. Поэтому определению сущности самостоятельной работы как системы должно предшествовать выявление ее компонентов, а затем определение их взаимосвязи и взаимообусловленности.

Системное изучение исследуемой проблемы позволяет не только вскрыть параметры модели самостоятельной работы, но и описать педагогический инструментарий, т. е. управление познавательной деятельностью учащихся (формулировка цели, программно-целевое планирование, организация педагогической деятельности, промежуточная корректировка результатов деятельности, определение эффективности учебной деятельности учащихся).

По окончании теоретического вступления перейдем к построению структурно-функциональной модели самостоятельной работы учащихся. При этом мы будем руководствоваться принципами педагогического моделирования: целостности, вариативности и дополнительности.

Принцип целостности педагогического процесса означает достижение единства и хотя бы относительной завершенности всех входящих в него компонентов и факторов, т. е. условий, обеспечивающих его эффективность. Реализация принципа целостности способствует упорядочению педагогического процесса, помогает определению конечного числа компонентов системы, устраняет противоречия связей и зависимостей всех компонентов системы.

Вариативность системы, определяется выбором индивидуальной профессионально-образовательной программы для каждого учащегося. Этот выбор влияет на темп, стиль организации самостоятельной работы. Ва-

риативность системы означает и создание ее динамичной, гибкой, способной по ходу реализации к изменениям, перестройке, усложнению или упрощению.

Принцип дополнительности связан с самостоятельной оценкой знаний, умений и навыков обучаемого, с необходимостью корректировки процесса обучения, который достигается выбором дополнительных методов и средств обучения.

Структурно-функциональная модель самостоятельной работы включает в себя следующие компоненты: целевой, структурно-содержательный, оценочный, корректирующий и предметно-рефлексивный. Данные компоненты выполняют объяснительно-иллюстративную ориентирующую, контрольно-диагностическую и корректирующую функции.

*Целевой компонент.* Цель обучения определяется Федеральным государственным образовательным стандартом соответствующего уровня образования и по соответствующей специальности. Это стратегическая цель. Наряду с ней существуют и тактические цели, которые определяются в каждый конкретный момент и в конкретной ситуации. Вектор стратегической цели относительно постоянный. Тактические же цели могут претерпевать изменения в зависимости от изменяющихся внешних условий среды и меняющихся внутренних возможностей системы. Целеполагание и планирование самостоятельной работы должно соотноситься не только с предметной логикой, но и с общей логикой формирования компетенций.

Новой формой самостоятельной учебной деятельности учащихся, повышающей их собственную ответственность за получение образования, должно стать проектирование собственного образовательного маршрута, что предполагает самостоятельность учащегося в постановке собственных тактических целей.

*Структурно-содержательный* компонент определяется содержанием учебной дисциплины, предметно-деятельностных модулей, основной образовательной программой. Преподаватель выделяет ведущие идеи курса, делит учебный материал на аудиторские занятия и самостоятельную работу, включает самостоятельную работу в структуру предметно-деятельностных модулей в качестве их элемента. Целевой и структурно-содержательный компоненты выполняют *объяснительно-иллюстративную функцию*.

Следующий компонент модели — *технологический*. Он помогает учащемуся овладеть алгоритмом самостоятельной работы и выбрать различные дидактические средства для выполнения самостоятельной учеб-



ной работы. Этот компонент состоит из двух взаимосвязанных элементов: алгоритма учебной деятельности и развивающих дидактических средств.

Алгоритм учебной деятельности включает: алгоритм изучения теоретического материала, содержащий рекомендации по усвоению сведений на разных уровнях деятельности (репродуктивном, частично-поисковом, поисковом, творческом) алгоритм составления граф-конспекта, который представляет собой совокупность схем, таблиц, графиков и текстовых сведений, позволяющих создать полное представление об изучаемой теме; алгоритм решения задач; алгоритм выполнения домашней контрольной работы и. т. д.

К развивающим дидактическим средствам мы относим формы, методы организации самостоятельной работы, систему заданий для учащихся. Задания для самостоятельной работы должны быть направлены формирование компетенций и иметь проблемный характер. Также необходимо использовать задания, строящиеся на интегративной основе (внутрипредметного и межпредметного содержания), необходимой для интеграции отдельных компонентов компетенций в опыт. С целью придания самостоятельной работе дифференцированного и вариативного характера, более полного учета индивидуальных возможностей и интересов необходимо разнообразить формы и методы организации самостоятельной работы. Ведущей формой должна стать самостоятельная учебно-профессиональная деятельность студента.

Основная функция, которую выполняет данный компонент, — *ориентирующая*, т. е. он ориентирует, направляет учащегося на рациональный путь деятельности.

Следующий компонент — *оценочный*. Он включает два элемента: оперативный контроль преподавателя и самоконтроль учащегося. В него входит набор средств контроля и самоконтроля, графики выполнения самостоятельной работы. Функция этого компонента — *контрольно-диагностическая*.

Если оценка результатов выполненной работы учащегося соответствует целям данного этапа обучения, то он переходит к следующему этапу. Если обнаруживается, что у учащегося недостаточно сформированы компетенции, то реализуется *предметно-рефлексивный компонент*; который позволяет своевременно вносить необходимые изменения в структурно-логические блоки содержания, в алгоритмы учебной деятельности, изменять дидактические средства, чтобы все учащиеся смогли достичь поставленной цели обучения и выполнить требования федерального го-



сударственного образовательного стандарта. Этот компонент выполняет *корректирующую функцию*.

Выстраивание системы самостоятельной работы должно осуществляться по принципу возрастания ее значения, объема, сложности и творческого характера заданий на каждой ступени образования. Постепенно должны повышаться требования к качеству выполнения самостоятельной работы, степени ее самостоятельности, творчества, исследовательской направленности. Методы и формы организации самостоятельной работы должны быть такими, чтобы они способствовали ее активизации.

Результатом правильно организованной самостоятельной работы учащихся должна стать социально-профессиональная компетентность учащегося и сформированная потребность в самосовершенствовании.

### Литература

1. Андреев, В. И. Педагогика [Текст] : учеб. курс для творческого саморазвития. — Казань : ЦИТ, 2000. — 608 с.
2. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] : учеб. пособие. — Ростов н/Д : Феникс, 1997. — 480 с.
3. Педагогика высшей школы [Текст] : учеб.-метод. пособие. — Казань, 1985. — 192 с.
4. Педагогика [Текст] : учеб. пособие для учащихся пед. вузов и пед. колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. — М., 1995. — 638 с.
5. Лушников, А. М. История педагогики [Текст] : учеб. пособие для учащихся пед. высших учебных заведений. — 2-е изд., перераб., доп. — Екатеринбург, 1994. — 368 с.
6. Саранцев, Г. И. Познавательная самостоятельность будущего учителя [Текст] // Педагогика. — 1995. — № 4. — С. 63—66.
7. Оконь, В. Введение в общую дидактику [Текст]. — М. : Высшая школа, 1990. — 382 с.
8. Заборщикова, Н. М. Самообразование молодого учителя как условие совершенствования его профессиональной деятельности [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Л. : НИИ ООВ АПН СССР, 1989. — 29 с.
9. Чебышева, В. В. Самоконтроль в процессе труда и обучения [Текст] / под ред. А. А. Смирнова. — М., 1992. — 130 с.

М. А. ГАЛАГУЗОВА

## О сущности методологической компетентности и проблемах ее формирования у магистрантов

Понятие «*методологическая компетентность*» не является новым для педагогики. Методология педагогики, методологические знания и умения, методологическая рефлексия, методологическая культура и другие понятия, непосредственно влияющие на методологическую компетентность ученого, нашли отражение в трудах В. В. Краевского и его последователей [1].

Проблема компетентности, в том числе методологической, связана с внедрением в систему образования России компетентностного подхода. Концептуальной основой компетентностного подхода относительно нового в мировой практике и образовании методологического инструментария, является идея *компетенций и ключевых компетенций*, сформировавшаяся в зарубежной социальной теории как один из наиболее эффективных способов разрешения противоречий в развитии образования и общества, которое ставит человека перед необходимостью быть компетентным во многих смежных областях деятельности и постоянно, на протяжении всей жизни обновлять свои знания.

Особый вклад в развитие теории компетентностного подхода внесли такие ученые, как В. И. Байденко, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др. В последнее время, пожалуй, самое большое количество публикаций посвящено именно проблемам компетентностного подхода: определению его сущности, взаимосвязи компетенции и компетентности, классификации компетенций, внедрению компетентностного подхода в систему образования и др.

При определении сущности «методологической компетентности магистранта» мы опираемся на родовые понятия «компетенция» и «компетентность». Изучение многочисленных психолого-педагогических работ позволяет нам трактовать *компетенции* как *готовность* личности к определенному виду деятельности путем формирования необходимых *знаний, умений* и ее определенных *качеств*, которые приобретаются благодаря обучению. Компетенции — необходимое условие для эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере, которые воспроизводят заранее выдвинутые социальные требования и находят отражение в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС).

Мы согласны с мнением И. А. Зимней, что «компетентности есть формируемые в образовательном процессе его обобщающие интегративные результаты» [2]. Компетентность — это интегративное свойство личности действовать и решать определенные проблемы на основе опыта и соответствующих компетенций.

В связи с принятием ФГОС общего образования (ООО) и перехода на двухуровневую подготовку кадров (бакалавриат и магистратура) в системе высшего профессионального образования (ВПО) в соответствии со стандартом третьего поколения (ФГОС ВПО) значительно возрос интерес и количество публикаций по проблемам методологической компетентности.

В опубликованных научных статьях и защищенных диссертациях рассматриваются различные проблемы формирования методологической компетентности: у учащихся [3], учителей, преподавателей и научных кадров [4; 6], студентов различных вузов [5] и др. В изученных нами работах понятие «методологическая компетентность» определяется по-разному:

— методологическая компетентность является потенциальным личностным качеством старшеклассника, характеризующимся системой методологических знаний и умений, устойчивым интересом к познавательной деятельности и осознанными установками на приобщение к научному познанию и миропониманию (Н. М. Кадулина);

— методологическая компетентность учителя географии включает методологические знания, методологические умения и навыки (Е. Г. Вегнер);

— структура научно-методологической компетентности студентов-магистрантов представлена тремя групповыми фазовыми компетенциями (проектировочной, технологической и рефлексивной) и дифференцирована тремя уровнями сформированности: когнитивный, деятельностный и творческий (Ю. И. Миняжова);

— компетентность в аналитической деятельности — это система взаимодействующих мотивации и интеллектуальной компетентности как системы базовых компетентностей (алгоритмической, дедуктивной, индуктивной и языковой), рефлексии и креативности (О. Н. Ярыгин);

— методологическая компетентность — это готовность и способность к научному поиску, что предполагает проявление методологической культуры, умения качественно и эффективно организовать, провести педагогическое исследование, обработать результаты и сделать выводы, в котором отражены результаты и ход научного поиска, суметь четко и ясно представить и защитить свои результаты (З. В. Никонова);

— теоретическая модель методологической компетентности учитывает современные философские и психологические теории и концепции, отражает естественнонаучные и гуманитарные подходы (С. К. Багадирова).

Не претендуя «на последнюю инстанцию», приведем наше понимание методологической компетенции и компетентности магистранта. *Методологическая компетенция магистранта* это готовность студента к проведению научного исследования на основе сформированных *методологических знаний, умений и методологической рефлексии*. Методологическая компетенция включает набор компетенций, определяющих различные аспекты его готовности к научно-исследовательской деятельности.

*Методологическая компетентность магистранта* — это способность личности на основе готовности мотивированно, самостоятельно проводить научно-исследовательскую деятельность и проектировать дальнейший научный рост.

Ограничимся приведенными выше рассуждениями. Мы не ставим задачу проанализировать приведенные определения, а только хотим обратить внимание на то, что понятийный аппарат «методологической компетентности» еще не устоялся. С научной точки зрения — это закономерное явление, когда происходит:

— расширение объема знаний об изучаемом предмете — методологическая компетентность в системе компетентностного подхода;

— изменение его содержания в зависимости от того, кому адресовано это понятие (учащийся, студент, преподаватель, аспирант, научный работник и пр.);

— изменение взаимоотношения между данным понятием и другими понятиями, в частности такими, как компетенции, профессиональные компетенции и др. ;

— определение его статуса в системе научных понятий — методологические знания, методологическая культура, методологическая рефлексия и др.

Однако в профессиональной подготовке магистрантов такое разночтение вызывает большие трудности для преподавателя вуза. Проанализируем ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 — «Педагогическое образование» (квалификация (степень) «магистр»). В стандарте в качестве основополагающих характеристик выпускника приводятся компетенции, которые представлены общекультурными и профессиональными компетенциями. Последние в свою очередь разделены на общепрофессиональные компетенции и компетенции в областях педагогической, методической, управленческой и проектной деятельности. Выделим некото-

рые из компетенций, непосредственно влияющие, по нашему мнению, на методологическую компетентность магистранта (табл. 1).

Таблица 1

Виды компетенций	Определение компетенций
<b>Общекультурные компетенции</b>	<i>способность</i> к самостоятельному освоению новых методов исследования; <i>способность</i> самостоятельно приобретать... новые знания и умения... в новых областях знаний
<b>Общепрофессиональные компетенции</b>  В области педагогической деятельности В области научно-исследовательской деятельности	<i>способность</i> осуществлять профессиональное и личностное самообразование, проектировать дальнейший образовательный маршрут и дальнейшую карьеру; <i>способность</i> руководить исследовательской работой обучающихся; <i>способность</i> анализировать результаты научных исследований и применять их при решении конкретных... исследовательских задач; <i>готовность</i> использовать креативные способности для оригинального решения исследовательских задач; <i>готовность</i> самостоятельно осуществлять научное исследование с использованием современных методов науки

Как видно из таблицы, компетенции определяются через понятия «готовность» и «способность». Готовность, как известно, это осознанная установка на определенный вид деятельности, которая связана с познавательными, мотивационными, волевыми и другими качествами личности. Способности же — индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения определенного вида деятельности. Несмотря на близость этих понятий, *готовность*, в первую очередь, связана с определенными *знаниями, умениями и навыками*, необходимыми в нашем случае для проведения научно-исследовательской работы по педагогике.

В требованиях к структуре основных образовательных программ магистратуры можно выделить следующие знания: современные парадигмы в предметной области науки, теоретические основы организации научно-исследовательской деятельности, современные тенденции развития образовательной системы, принципы проектирования новых учебных программ. Среди умений студентов, обучающихся в магистратуре, выделены следующие умения: анализировать тенденции современной науки;

определять перспективные направления научных исследований; использовать современные методы научных исследований в предметной среде; способствовать осмыслению и критическому анализу научной информации; владеть навыками совершенствования своего научного потенциала.

Научно-исследовательская работа магистранта, согласно стандарту, включает планирование, проведение и корректировку научно-исследовательской работы и публичную защиту выполненной работы. Выпускной квалификационной работой студента является магистерская диссертация.

Магистерская диссертация обладает всеми основными признаками, присущими диссертации вообще, но в то же время она является учебной научно-исследовательской работой студента.

Написать магистерскую диссертацию возможно только в том случае, если студент владеет методологическими знаниями и умениями, которые в стандарте не прописаны явно, но они должны быть отражены в основных образовательных программах, которые разрабатывают образовательные учреждения самостоятельно. По моему мнению, это весьма сложная задача, даже для опытного преподавателя. Поэтому в настоящее время ощущается острая потребность в издании учебных пособий, методических рекомендаций и другой учебной и научной литературы для магистрантов, которые освещали бы вопросы профессиональной подготовки магистрантов в исследовательской, педагогической, методической и управленческой деятельности, как этого требует стандарт.

Как правило, в вузах методологические знания и умения формируются у магистрантов в процессе изучения курса «Методология и методы научного исследования». При этом преподаватели пользуются известными и доступными работами Ю. Г. Волкова, В. И. Загвязинского, И. А. Зимней, В. В. Краевского, А. М. Новикова, Н. В. Бордовской, В. М. Полонского и др., адаптируя их к программам подготовки магистрантов.

В магистратуре студенты начинают обучаться «не с чистого листа». Они уже имеют диплом об окончании того или иного вуза; в свое время они изучали курсы по методологии и методам научного исследования, выполняли курсовые и выпускные работы. Поэтому основные методологические характеристики научного исследования, такие как актуальность, проблема, гипотеза, задачи и др., не являются новыми для магистранта. Но, как показывает, мой многолетний опыт работы, магистранты не могут использовать эти знания применительно к своей диссертации, т. е. они не владеют методологической рефлексией — одной из важнейших характеристик любого научного исследования.

На семинарах, которые я провожу для магистрантов, аспирантов и соискателей, возникают всевозможные вопросы — от глубоко научных до весьма практических. Поэтому у меня возникло желание систематизировать те многочисленные вопросы, которые задают соискатели, от начала работы над диссертацией до ее защиты. В результате было написано научно-практическое пособие для начинающих соискателей и словарь-справочник по диссертационным исследованиям по педагогике [8].

Эти книги и известные публикации по методологии педагогики позволили разработать курс «Технология научно-педагогического исследования». Основная цель этого курса — формирование методологической компетентности магистрантов на основе методологических компетенций, предусмотренных стандартом и расширенных нами. Отсюда задачи курса: развитие методологических знаний и умений, формирование методологической рефлексии, формирование мотивации и устойчивого интереса к научно-педагогической деятельности.

Программа курса включает следующие разделы: общие вопросы научного исследования, методологические характеристики диссертационного исследования, обзор литературы по проблеме исследования, теория диссертационного исследования, экспериментальная часть диссертационного исследования, подготовка и защита магистерской диссертации.

Основной формой проведения занятий выступают семинары, а основными методами обучения — диалоги, дискуссии, презентации. На каждом занятии студенты последовательно изучают разделы по технологии работы над диссертацией. Затем закрепляют полученные знания, анализируют защищенные магистерские диссертации или авторефераты кандидатских диссертаций. Например, познакомившись с определением темы диссертации и правилами ее определения, студенты вначале анализируют темы защищенных диссертаций, делают некоторые замечания по формулировкам тем. Затем переходят к анализу своих (к этому времени студенты уже выбрали темы магистерских диссертаций). Каждый студент должен обосновать выбор и формулировку темы своей диссертации. И так по каждому разделу.

На всех занятиях используется техника, позволяющая проектировать на экране материалы изучения: отдельные тексты лекции, фрагменты обсуждаемых вопросов, правила оформления выходных данных источников и пр. Причем преподаватель вместе со студентами работает с представленными текстами, дополняет, исправляет, корректирует их.

В качестве самостоятельной работы для каждого раздела предусмотрены задания. Например, поиск литературы в библиотеке и Интернете

по теме своего исследования, определение методов теоретического и экспериментального исследования и др.

Кроме того, на каждом семинаре студенты знакомятся с учеными (философами, психологами, педагогами и др.), которые внесли определенный вклад в развитие методологии и методологии педагогики. Каждый магистрант получает задание изучить биографию того или иного ученого, представить ее в виде презентации на семинаре. Магистранты не просто запоминают фамилии ученых, но и представляют, в какой области науки они работали, интересные факты из их биографий, какие их труды нужно использовать в своей магистерской диссертации.

Такие семинары направлены на овладение студентами навыками рефлексии, групповой работы, самопрезентации, критического мышления. При этом на занятиях преподаватель не столько выполняет роль научного руководителя или научного консультанта, он становится наставником, тренером, тьютором и медиатором в одном лице. Подобные занятия обогащают не только магистранта, но и преподавателя.

К концу изучения курса каждый студент накапливает определенный материал по теме магистерской диссертации. Многолетний опыт работы с магистрантами свидетельствует о том, что разработанная методика положительно влияет на формирование методологической компетентности. Многие выпускники продолжают проводить научные исследования по педагогике и успешно защищают кандидатские диссертации.

### Литература

1. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. — М. : Академия, 2006. — 400 с.; Краевский, В. В. Основы обучения. Дидактика и методика [Текст] : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. — М. : Академия, 2007. — 352 с.; Краевский, В. В. Методологическая компетентность педагогов-исследователей как условие обеспечения модернизации образования [Текст] // Соискатель-педагог. — 2008. — № 1. — С. 31—35 и др.
2. Зимняя, И. А. Компетентности и компетенции в контексте компетентностного подхода [Текст] // Иностранный язык в школе. — 2012. — № 6. — С. 2—10.
3. Кадулина, Н. М. Дидактические условия формирования методологической компетентности у старшеклассников [Текст] : дис. ... канд. пед. наук. — СПб., 2005. — 184 с. и др.



4. Вегнер, Е. Г. Формирование методологической компетентности будущего учителя географии средствами модульного обучения [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2007. — 18 с.; Багадирова, С. К. Методы и средства формирования методологической компетентности будущих преподавателей [Текст] : автореф. ... канд. пед. наук. — Майкоп, 2002. — 18 с.; Ярыгин, О. Н. Методология формирования компетентности в аналитической деятельности при подготовке научных и научно-педагогических кадров [Текст] : автореф. ... д-ра пед. наук. — Тольятти, 2012. — 42 с. и др.

5. Миняжова, Ю. И. Формирование научно-методологической компетентности студентов-магистрантов технического вуза [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — М., 2010. — 19 с. и др.

6. Никонова, З. В. Аспирантура как образовательная система подготовки компетентных научно-педагогических кадров [Текст] // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. — 2010. — № 2. — С. 148—154.

7. Об утверждении и введении в действие ФГОС ВПО по направлению подготовки 050100 педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр») [Текст] : Приказ Министерства образования и науки от 14.01.2010 № 35.

8. Галагузова, М. А. Диссертационные исследования по педагогике : вопросы и ответы [Текст] : науч.-практ. пособие. — Екатеринбург : СВ-96, 2011. — 256 с.; Диссертационные исследования по педагогике [Текст] : сл.-справочник / авт.-сост. М. А. Галагузова. — Екатеринбург, 2012. — 120 с.

## **А. А. СИМОНОВА**

### **Компетентностный подход в дополнительном профессиональном образовании педагогических кадров**

Проблемы развития дополнительного профессионального образования как составной части государственной политики в области развития человеческих ресурсов в настоящее время необходимо рассматривать с учетом реально складывающихся в сфере занятости перспектив развития рынка труда и образовательных услуг [1, с. 211].

В связи с этим дополнительное профессиональное образование работающих специалистов, взрослого населения сегодня требует решения актуальных задач последовательного перехода от дискретной к самонастраивающейся государственно-общественной системе непрерывного образования, располагающей разветвленной сетью образовательных структур, разнообразных гибких форм и методов обучения.

Учитывая все возрастающую значимость этого сектора образования, исследователи уделяют большое внимание проблемам его совершенствования и развития. В частности, различные проблемы обновления дополнительного профессионального образования педагогических кадров нашли отражение в работах таких ученых, как Л. А. Амирова, Ч. В. Афанасьева, Д. А. Белухин, А. Н. Блеер, Л. Н. Горбунова, И. Р. Лазаренко, Е. А. Леванова, Е. Е. Мамаева, С. П. Маркина, А. П. Стуканов, А. Б. Фомина, С. М. Шохин и др.

В целом деятельность всей системы дополнительного профессионального образования, по мнению А. Н. Блеера, должна направляться на достижение следующих основных целей:

- постоянное формирование, стимулирование и удовлетворение потребностей в повышении квалификации и профессиональной переподготовке кадров;

- насыщение рынка труда специалистами с высоким уровнем общей культуры и профессиональной компетентности;

- обеспечение социальной защищенности, социальной реабилитации и занятости специалистов, устранения всех форм их функциональной неграмотности;

- приведение кадрового потенциала специалистов к мировому уровню;

- увеличение совместно с другими звеньями профессионального образования совокупного интеллектуального и духовного потенциала общества, развитие творческих способностей человека [2, с. 3—4].

Достижение этих целей невозможно без постоянного обновления содержания обучения в тесной связи с достижениями в развитии современных наук о природе, обществе и человеке, обеспечения многообразия, вариативности и гибкости учебных планов и программ, их оперативного отклика на потребности рынка образовательных услуг, на что обращают внимание многие ученые.

Успешная профессиональная деятельность педагога требует непрерывного обновления знаний, совершенствования профессиональной компетентности. Причем современный специалист должен не только владеть суммой профессиональных знаний, но и быть творческой личностью, способной самостоятельно решать сложные задачи, управлять, быстро адаптироваться к меняющимся условиям.

Одна из главных целей современного дополнительного образования состоит, по мнению Л. М. Митиной, в развитии у обучающихся заинтересованности и потребности в самоизменении. Превращение специалиста в субъекта, заинтересованного в самоизменении, обуславливает в дальнейшем становление его как профессионала, способного к построению своей профессиональной деятельности, ее изменению и развитию [3, с. 24].

В модели профессионального развития управленческих кадров инновационного типа, разработанной Д. А. Белухиным, субъект характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики (включая его политический, идеологический и социально-психологический контекст), увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования. Этот прорыв дает ему возможность стать хозяином положения, полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее. Это позволяет внутренне принимать, сознать и противоречия профессионального труда, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов [4, с. 116—117].

В. И. Кондрух подчеркивает важность готовности специалиста к выбору. Условием успешности включения ситуаций выбора, по его мнению, является мера свободы человека, которая определяется сформированностью у него качеств субъекта профессиональной деятельности; в условиях свободы выбора и процессе принятия решения происходит объективация установок и ценностей личности, что открывает дополнительные возможности для профессиональной подготовки. Между тем, эти процессы не лишены противоречий в практике реализации свободы выбора между: а) позицией человека, определяющей необходимую свободу выбора

в деятельности, и той степенью свободы, которая возможна на данном этапе развития общества; б) свободой, которую получает субъект, и его готовностью и умением воспользоваться этой свободой для успешного осуществления деятельности и саморазвития; в) стремлением субъекта строить отношения с партнерами на основе свободного выбора и его умениями направить свободу выбора на успешное осуществление деятельности [5, с. 94—97].

Важной особенностью дополнительного профессионального образования, в частности повышения квалификации, современного специалиста является такая его черта, как интеллектуализация. В соответствии с этим многие инновационные образовательные технологии, применяемые в дополнительном профессиональном образовании, направлены на повышение уровня общей и профессиональной культуры педагогов, интеграции знаний разных наук, а также на развитие исследовательских способностей. В связи с этим получают все более широкое применение различные формы исследовательского обучения, концептуальные основы которого разрабатываются в настоящее время в педагогике (Е. А. Беловолова, Т. В. Орлова, А. Е. Чететкина и др.). Этот вид обучения направлен на формирование у обучающихся теоретического мышления (инновационного, исследовательского, экспериментального, эпистемологического), которое задает качественно иную направленность профессиональной деятельности.

Это диктует необходимость поиска целесообразных и оптимальных форм подготовки в системе дополнительного профессионального образования педагогических кадров к *инновационной деятельности*, готовность к которой становится важной составляющей профессиональной компетентности педагога. При этом приоритетность личностно ориентированного подхода к повышению квалификации, признаваемый всеми специалистами, требует учета особенностей формирования личностно-профессиональных качеств педагогов, уже, как правило, имеющих значительный опыт профессиональной деятельности и определенный профессиональный статус.

Личностный аспект обучения в рамках дополнительного профессионального образования приобретает особое значение именно в силу того, что обучающиеся, как правило, являются взрослыми людьми, специалистами, уже имеющими определенный, нередко достаточно высокий, профессиональный и личностный статус, более или менее богатый опыт практической работы. Поэтому при выборе форм и методов обучения необходимо учитывать особенности взрослых обучающихся.

Немецкий исследователь М. Штенцель, исследуя проблемы обучения педагогов профессиональной школы в системе профессионального повышения квалификации, выявил основные трудности, которые возникают у взрослых обучающихся. Их можно разделить на три группы.

Когнитивные (познавательные) трудности касаются умений хранить полученную информацию, передавать ее своими словами, переносить и применять на практике, находить взаимосвязи. Инструментальные трудности связаны с умственными трудовыми навыками и с методическими способностями; к их числу относятся трудности в планировании и распределении времени, необходимого для самостоятельной учебы, неумение самостоятельно находить нужную информацию, концентрировать внимание, точно видеть, слушать и записывать на занятиях, трудности сдачи экзаменов. К аффективным (эмоциональным) трудностям относятся неумение поддерживать интерес к учебе, сохранять последовательную рабочую позицию и др.

Среди причин, обуславливающих возникновение этих трудностей, выделяются объективные, связанные со спецификой обучения в системе повышения квалификации: слишком большая концентрация учебного материала в течение небольшого отрезка времени идет вразрез с образовательными возможностями отвыкших от учебы взрослых, которые к тому же часто недостаточно «разгружены» для учебной деятельности. Наряду с ними отмечаются и трудности субъективного, личного плана, связанные с отсутствием каких-то общеобразовательных и базовых знаний, психологическими особенностями и т. д.

С этой точки зрения важно учитывать и тот факт, что личностное развитие человека в различные периоды жизненной и тем более трудовой активности характеризуется своеобразием. В частности, важной особенностью психического развития взрослого человека является возможность возникновения кризисных явлений, связанных с замедлением или даже регрессией в развитии. Существенную роль в этом процессе играют уровень притязаний личности и степень адекватности самооценки, которые становятся важными факторами развития и обучения человека.

Активная позиция личности взрослого человека определяет не только его общее отношение к обучению, не только его потребности и запросы, но и сам процесс учения, усвоения знаний. Главное, что характеризует особенности усвоения знаний взрослыми людьми, — это наличие у них жизненного опыта. Взаимосвязь теоретических знаний, усваиваемых взрослыми, с их жизненным опытом содействует, с одной стороны, повышению качества усвоения теории, а с другой — ведет к расширению личного опыта.

Из практики обучения взрослых известна и другая сторона влияния опыта взрослого человека на усвоение им знаний, а именно влияние так называемых стереотипов, сложившихся в жизненном опыте. Последние носят житейский, эмпирический характер, и в процессе обучения их приходится переделывать, чтобы сформировать новые — научные понятия и способы действия. Однако исследования показывают, что процесс стереотипизации проявляется по-разному в зависимости от уровня образования, а также характера деятельности взрослого человека.

Таким образом, главной целью системы повышения квалификации становится качественное изменение педагогической деятельности на местах образовательного процесса, и оно же выступает основным показателем эффективности их подготовки в системе дополнительного профессионального образования.

Это, в свою очередь, требует дальнейшего поиска и применения принципиально новых, инновационных подходов к проблеме повышения квалификации педагогов, в том числе и в аспекте их подготовки к инновационной деятельности и управлению инновационными процессами в компетентностно ориентированном образовании.

С этой точки зрения представляется важным и необходимым учитывать также современные подходы к обучению работников организаций, разработанные в сфере бизнеса. Эффективность этих подходов и методов внутрифирменного, организационного обучения подтверждена опытом многочисленных успешных компаний, изучение характеристик которых показало, что все они являются обладателями некоторых общих черт: чуткого отношения к внешней среде (и потенциальным изменениям в ней), что определяет их способности к обучению; высокой степени сплоченности и идентичности культуры организации; толерантности к новым или противоположным идеям или видам деятельности, обеспечивающей открытость к обучению.

Есть ряд требований к организационному обучению [6], которые с полным правом можно применить к дополнительному профессиональному образованию педагогических кадров:

1. Направленность на формирование организационной культуры. Самая трудная задача любого организационного обучения состоит в том, чтобы воспитать в организации культуру, благодаря которой каждый работник был бы способен проявлять инициативу, делиться с другими информацией или опытом, нести ответственность за поставленные задачи.

2. Обеспечение системности знаний. Эти знания должны помочь тому, чтобы представлять цельную картину явлений и процессов и понять, как их изменить наиболее эффективно.

3. Повышение уровня личного мастерства. Такой подход предполагает определенный уровень профессионализма. Интересы повышения уровня личного мастерства стимулируют постоянное выявление и углубление личного видения, сосредоточенности энергии, развитие терпения и объективного понимания реальности. Имеется много работников, не привыкших постоянно развивать личное мастерство, дисциплина которого начинается с выявления наиболее значимых факторов для достижения высоких устремлений индивида. Вот почему следует отслеживать и развивать связи между личным и организационным обучением, добиваться улучшения морального климата.

4. Преодоление устаревших ментальных моделей. Это глубоко укоренившиеся в сознании понятия, обобщения, картины и образы, которые определяют то, как люди воспринимают мир, понимают его и действуют. Многие понятия о рынке образовательных услуг или об организационной деятельности не могут быть практически использованы, потому что они вступают в конфликт с укоренившимися ментальными моделями.

5. Создание общего видения. Оно связано со стремлением владеть общей картиной будущего, которое организация пытается создать. Это общие цели, ценности и задачи, которые разделяются всеми членами организации. Если существует выбор, то большая часть людей склонна следовать возвышенной цели не только в период кризиса, но и в другое время. Для педагогов с высоким уровнем альтруизма и креативности — это обычная практика.

6. Групповое обучение. Оно является важным, поскольку именно группы, а не отдельные личности, являются основной обучающейся единицей в современных организациях.

7. Инновационность. Передача инноваций позволяет распространять успешную методологию одной группы на всю организацию. Реорганизация процесса деловых отношений становится способом обучения в организациях и более привлекательным методом, чем привлечение консультантов со стороны. Повышение квалификации в организации чаще всего сосредоточено на совершенствовании работы групп и создании условий приобретения знаний.

В последнее время в целом ряде организаций на первый план выдвинулись способы обучения, так называемого, второго поколения. К ним относятся диалог, планирование сценариев, обучение «в действии», зоны для тренировки и др. Когда организация должна отказаться от предыдущих неудачных моделей, диалог открывает возможности найти новый путь.

Исследователи теории организационного обучения подчеркивают, что готовность и способность к обучению организации в целом напрямую зависят от готовности к обучению каждого сотрудника. Данный тезис чрезвычайно актуален для образовательной сферы, поскольку анализ материалов, отражающих деятельность образовательных учреждений разного вида и статуса, ярко свидетельствует о том, что далеко не все образовательные учреждения поощряют работников к их профессионально-личностному развитию и, соответственно, обучению.

Обобщая сказанное, можно констатировать, что подготовка в дополнительном профессиональном образовании управленческих и педагогических работников образовательной сферы к постоянной успешной инновационной деятельности и педагогическому управлению инновационными процессами должна отвечать определенным требованиям.

Прежде всего, педагоги, безусловно, должны получать необходимые теоретические знания по различным проблемам педагогической инноватики. Однако давать такие знания в традиционной форме курсового обучения недостаточно и неэффективно. Необходимым условием освоения таких знаний с позиций компетентностного подхода является постоянная и практическая включенность педагогов в инновационные процессы, а также возможность научного осмысления собственной инновационной деятельности, широкого обсуждения ее различных проблем в кругу специалистов, регулярного обмена практическим инновационным опытом в рамках педагогического сообщества. Такие условия обеспечиваются только созданием системы непрерывного инновационно ориентированного дополнительного профессионального образования, реализуемого в разнообразных формах, обеспечивающих повышение квалификации и развитие педагогического потенциала, и инновационной среды в образовательной системе города.

В соответствии с этими положениями мы выделили ряд требований, которым должно отвечать обучение педагогических кадров в системе дополнительного профессионального образования, ориентированное на их подготовку к инновационной деятельности:

*Обеспечение системной интеграции знаний.* Данное требование предполагает, что обучение содержательно должно обеспечивать освоение всего спектра многообразных видов знаний в их взаимообусловленности: теоретических, эмпирических, личностных, межличностных, интуитивных, специальных, текущих и др. В совокупности эти знания должны способствовать формированию целостной картины познаваемых явлений и процессов, а также пониманию того, как их можно изменить наиболее эффективно.



*Обеспечение деятельностно-практической направленности знаний.* В процессе обучения необходимо максимально использовать весь деятельностный потенциал знаний для обеспечения его практического применения в образовательной деятельности, т. е. обеспечить предоставление, восполнение, увеличение, распределение, свободное использование знаний, их доступность, связь, внесение изменений, отображение, ассимиляцию, передачу в интересах каждого педагога, каждого образовательного учреждения, а также развития образовательной системы в целом.

*Направленность на формирование инновационной культуры.* Данное требование выражает необходимость усвоения профессиональных норм и ценностей, ориентирующих всех работников образования на развитие образовательной системы, на ее инновационное преобразование и объединяющих их в единое педагогическое сообщество. В организационном обучении воспитание корпоративной культуры считается одной из самых трудных задач. В современном педагогическом образовании его культурологическая направленность рассматривается как важнейшее, атрибутивное качество.

*Групповое обучение.* В практике организационного обучения есть немало примеров, когда знания группы превосходят индивидуальные знания, и группы демонстрируют экстраординарные возможности для скоординированных действий. Группы не только показывают высокие результаты, но и отдельные индивиды развиваются быстрее, чем это могло бы произойти в другой ситуации. Дисциплина группового обучения начинается с диалога, с проявления способностей членов группы войти в состояние истинного «совместного мышления». В рамках дополнительного профессионального образования формами группового обучения могут выступать конференции, семинары, мастер-классы, педагогические мастерские, круглые столы и др.

*Развитие педагогического потенциала.* В соответствии с этим требованием обучение должно не просто обеспечивать повышение квалификации отдельных работников образования по каким-то направлениям профессиональной деятельности, а способствовать развитию профессионального педагогического потенциала обучающихся как условия развития педагогического потенциала образовательной системы (муниципальной, региональной и др.) в целом. Это требование важно потому, что профессиональное развитие каждого педагога, каждого руководителя как фактора инновационного развития образовательного учреждения возможно только в условиях инновационно ориентированной внешней среды, в качестве которой для образовательных учреждений выступает обра-

зовательная система. Только в этом случае личностное развитие каждого индивида приобретает направленность на достижение общих, коллективных, корпоративных целей.

Эти требования выражают *принципы построения инновационной модели подготовки педагогических кадров* в непрерывном профессиональном образовании, созданной на новых методологических основаниях, в соответствии с современными идеологическими, экономическими, социальными потребностями становления инновационного общества, а также психолого-педагогическими основами профессионального развития каждого педагога.

### Литература

1. Профессиональная педагогика [Текст] : учеб. для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. — 2-е изд., перераб. и доп. / под ред. С. Я. Батышева. — М. : Профессиональное образование, 1999. — 904 с.
2. Блеер, А. Н. Концептуальные основы развития дополнительного профессионального образования [Текст] // Теория и практика физической культуры. — 2001. — № 12. — С. 3—8.
3. Митина, Л. М. Учитель как личность и профессионал [Текст]. — М. : Дело, 1994. — 347 с.
4. Белухин, Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики: курс лекций [Текст]. — М. : Изд-во Института практической психологии ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1997. — 304 с.
5. Кондрух, В. И. Теоретические основы исследовательской подготовки преподавателей колледжа [Текст] : моногр. — Челябинск : ЧелГНОЦ УрО РАО, 2000. — 251 с.
6. Мильнер, Б. З. Управление знаниями [Текст]. — М. : ИНФРА-М, 2003. — 178 с.

## Э. Ф. ЗЕЕР

### Смыслообразующая характеристика научно-прикладной дисциплины психология профессионального консультирования

В настоящее время существенно изменяются задачи, содержание и методы сложившейся системы профессиональной ориентации. Ее целевая ориентация — подготовка личности к выбору профессии в интересах экономики и государства. В постиндустриальном обществе акцент делается на *профессиональное самоопределение*, которое выступает основным механизмом профессионального развития человека. Профессиональное самоопределение осуществляется в форме проектирования индивидуальных профессионально-образовательных маршрутов на основе сформированных *профессиологических компетенций*. Поэтому актуальным становится формирование *профессиоведческой компетентности*, готовности и способности к проектированию индивидуально ориентированных сценариев своей карьеры. При этом следует иметь в виду, что фактором выбора этого пути становятся интересы, склонности, способности личности, а не потребности экономики. Конечно, эту деятельность должны обеспечивать, психологически и педагогически сопровождать специально подготовленные работники: профессиологи, профконсультанты, профориентологи.

В настоящее время в отечественном психологическом профессиоведении (психологии профессии) оформились несколько тесно взаимосвязанных научно-учебных (прикладных) дисциплин, объектом изучения которых является профессиональное развитие человека. К ним относятся профессиология, профориентология, профориентация и профконсультирование. Единство этих дисциплин обусловлено общим объектом. Различия лежат в плоскости предмета изучения закономерностей взаимодействия человека с профессией.

Предметом *профессиологии* является психологическая характеристика профессиональной деятельности человека: классификация профессий, профессиография, проектирование стандартов профессий и др.

Предметом *профориентологии* выступает профессиональное становление человека, периодизация и индивидуальные маршруты профессионального развития, кризисы, деструктивные изменения, стратегии и тактики профессионального развития.

Предметом *профориентации* является содействие в нахождении своего места в мире труда: выборе профессии и путей овладения ею, трудоустройству, реализации себя в интересах общества и государства.

Предметом *профконсультирования* является психологическая помощь человеку, испытывающему трудности в профессиональном самоопределении в профессиональной жизни и в межличностных отношениях в трудовых группах и коллективах.

В профессиоведении наиболее близкими по своей целевой направленности и содержанию (деятельности) являются профориентация и профконсультация. Впервые на их различие обратил внимание выдающийся психолог-профессиовед Е. А. Климов [1]. В табл. 1 приведены критерии (признаки) дифференциации этих научно-прикладных дисциплин в русле современных подходов, представленных в профессиоведческой литературе.

Таблица 1

Критерии дифференциации	Профориентация	Профконсультация
Профессиональное информирование	Формирование профессиологической компетенции	Развитие профессиологических компетенций
Приобщение к трудовой деятельности	Трудовое воспитание и до профессиональная подготовка	Предпрофильная подготовка и профильное обучение
Определение своего места в мире профессий	Выбор профессии и профессионального образования	Профессиональное самоопределение
Планирование профессионального будущего	Построение личной профессиональной перспективы	Проектирование альтернативных вариантов профессионального развития
Содействие профессиональному становлению	Образовательные учреждения, службы занятости, ресурсные центры	Психологические службы, профконсультационные центры, отделы развития персонала
Преодоление психологических трудностей карьеры		Психологические отделы консультирования организаций и предприятий

Важное место в профконсультировании занимает *психологическая коррекция*, направленная на изменение отклонений и нарушений в профессиональном развитии и поведении индивида. В контекст профконсультирования входят также профессиональная реабилитация — восстановление и амплификация (обогащение) темпа и уровня профессионального развития, профессионально важных качеств и позитивных форм поведения.

Основополагающей психологической отраслью этих четырех прикладных научных дисциплин является психологическое профессиоведение, или психология профессий. Ее предметом выступают факты, закономерности и механизмы взаимодействия человека с миром профессий. Таким образом, профессиология, профориентология, профориентация и профконсультирование являются ветвями психологии профессий. На рис. 1 представлена взаимосвязь научно-прикладных дисциплин психологического профессиоведения.

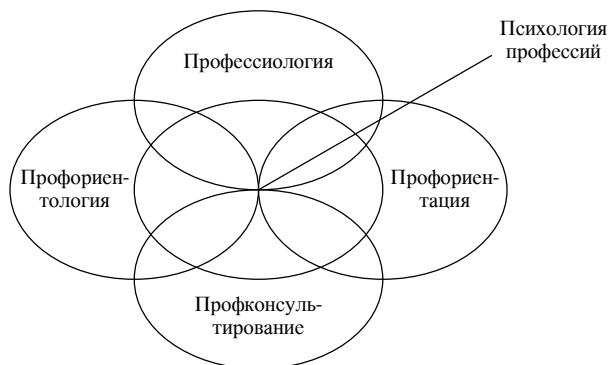


Рис. 1. Взаимосвязь научно-прикладных дисциплин психологического профессиоведения

Тематическим ядром, смыслообразующим фактором рассмотренных дисциплин является *профессия*, объектом исследования — взаимодействие человека с профессией, предмет каждой дисциплины отличается, что и становится основанием их дифференциации. В табл. 2 приведены отличительные признаки научно-прикладных ветвей психологии профессий.

Профконсультирование как отрасль психологии профессий опирается (основывается) на фактах, закономерностях и механизмах профессионального развития субъекта труда.

*Целевая ориентация психологии профконсультирования* — снятие психической напряженности, актуализация профессионально-психологического потенциала и дальнейшее профессиональное развитие человека.

Основной его функцией является оказание психологической помощи человеку, испытывающему затруднения в профессиональной жизни. Эти проблемы могут лежать в плоскости выбора профессии, взаимодействия человека с профессиональной деятельностью: профессией, специальностью, квалификацией, перспективами профессионального роста, а также

трудностями в межличностных отношениях в профессиональных группах как по «вертикали», так и по «горизонтали».

Таблица 2

Отрасль психологии профессий	Предмет изучения (исследования)	Область практической деятельности
Профессиология	Феноменология профессий: характеристика, классификация, профессиональное развитие человека как субъекта труда	Профессиография, проектирование стандартов профессии, психодиагностика профессиональной деятельности
Профориснология	Психология профессионального становления человека. Гармонизация отношений человека с профессией. Становление профессиональной идентичности	Психодиагностика профессионального развития (профпригодности); актуализация профессионально-психологического потенциала субъекта труда, психологическое сопровождение профессионального становления, психотехнологии преодоления психологических барьеров развития, коррекция профессионального становления
Профорисентация	Психологическое пространство профессионального самоопределения личности	Профессиональная информация (профпросвещение), профадаптация, нахождение личностного смысла в профессиональной деятельности
Профконсультирование	Индивидуально-ориентированная психологическая помощь субъекту профессиональной деятельности в проблемных ситуациях	Содействие профессиональному развитию, нахождение новых (альтернативных) вариантов профессиональной жизни, снятие психической напряженности

Задачи профконсультирования:

- содействие психологически обоснованному выбору направления профессионального становления;
- содействие, обеспечение профессиональной социализации — усвоения индивидом социально-профессиональных норм и ценностей профессиональной деятельности;
- индивидуализация профессионального становления путем формирования индивидуально-ориентированных сценариев профессиональной жизни;
- самоактуализация профессионального развития;

- органичное соединение интересов самоопределяющейся личности и интересов общества;

- предотвращение аномального поведения и профессиональной дезадаптации.

Профконсультирование является разновидностью психологического консультирования — области практической деятельности по оказанию действенной психологической помощи физически и *психически здоровым людям*, которые в состоянии справиться с возникающими в их жизни психологическими проблемами.

Профконсультирование предполагает оказание психологической помощи субъекту труда в разрешении профессионально обусловленных *проблемных ситуаций*, которые осознаются либо не осознаются человеком как затруднение, вопрос, задача, противоречие, барьер.

Тематическим ядром профконсультирования выступает психологическая помощь, структурными компонентами которой являются:

- консультативная деятельность профконсультанта по запросу индивида, родителей учащихся, руководителей;

- диагностика профессиональных интересов, склонностей и способностей оптантов;

- психологическое просвещение: проведение лекций, семинаров, тренингов;

- психологическое содействие выбору профессии, профессиональной реориентации;

- преодоление профессионально обусловленных психологических барьеров: дезадаптации, кризисов, стагнации, утраты профессиональной идентичности и др.;

- коррекция отклоняющегося поведения;

Реализация психологической помощи требует психологически компетентного анализа и понимания всей проблемной ситуации. Следует подчеркнуть, что в профконсультировании инициатором разрешения проблемных ситуаций зачастую выступает психолог.

В зависимости от характера (содержания) психологической помощи можно выделить следующие *виды профконсультирования*:

- 1) по времени действия:

- кратковременное — осуществляется в острых, критических ситуациях (авария, несчастный случай, травматизм), неприятности с начальством (выговор), вынужденное увольнение и т. п.;

- долговременное (продолжительное) — выполняется при возникновении сложных (тягостных) проблем и затруднений: межличностные

конфликты, кризисы профессионального становления, изменения социально-экономических условий труда, смена профессии (должности) и др.;

2) по количеству участников:

— индивидуальное — личностно ориентированное на клиента по осознанию проблемной ситуации и совместно выработанной стратегии и тактики ее разрешения;

— групповое — проблемно ориентированное консультирование, направленное на решение типичных событийных проблемных ситуаций путем повышения психологической компетентности клиентов и освоения активизирующих психотехнологий коррекции деформированной Я-концепции и профессионального Я;

3) по функциональному назначению:

— диагностическое — постановка диагноза, составление профессионально-психологического портрета, сопоставление метапрофессиональных и профессионально важных качеств требованиям стандарта профессий;

— помогающее (обогащающее) — разрешение «нормативных» затруднений, согласование профессиональных ожиданий с изменившимися условиями труда, содействие профессиональному росту, самореализации и самоактуализации в профессиональной деятельности;

— коррекционное — содействие адаптации клиента к изменившимся условиям профессиональной жизни, устранение симптомов деструктивного развития клиента, разрешение внутриличностных конфликтов.

— профилактическое — превентивные и текущие мероприятия по возможному аномальному поведению в профессиональной жизни, обеспечение психического здоровья человека в профессии.

Объектом профконсультирования является потенциальная способность личности выступать в качестве профессионального самоопределения и проектирования своей карьеры — сценариев профессиональной жизни. Субъектами выступают сама личность консультирования и специалисты, непосредственно взаимодействующие с данной личностью в процессе решения задач ее профессионального самоопределения. В качестве субъектов психолого-педагогического сопровождения этого процесса выступают также семья. Особую зачастую деформирующую функцию профессионального самоопределения выполняют средства массовой информации.

Основная цель профконсультирования — содействие становлению субъекта профессионального самоопределения, а для этого необходимо формирование и развитие профессионалогических компетенций у субъектов, необходимых для самостоятельной ориентации и осуществления



профессионального выбора своего профессионально-образовательного маршрута в динамически изменяющемся мире профессий.

К основным *профессиологическим компетенциям* субъекта профессионального самоопределения относятся:

- знание ключевых характеристик: социально-экономических, производственно-технологических, экологических, санитарно-гигиенических и др., наиболее распространенных и востребованных профессий;

- знание своих индивидуально-психологических и психофизиологических особенностей;

- умение оценивать социально-экономическую ситуацию в регионе: потребности в кадрах, перспективах профессионального роста, материальное стимулирование и др. ;

- владение основными способами получения профессиоведческой информации в ресурсных центрах профориентации и средствах массовой информации.

Эти компетенции обеспечивают множественность индивидуальных сценариев формирования у личности социально-профессиональной мобильности, ведь после завершения профессионального образования многие выпускники меняют специальность, затем место работы, проходят переподготовку и снова начинают себя искать в мире профессий. И, конечно, в этом сложном, многовариантном процессе человек испытывает трудности и нуждается в помощи, поддержке, компетентном сопровождении.

Реализация этой деятельности требует от профконсультанта специальных компетенций. К ним относятся:

- знание основ профессиоведения;

- знание возрастных психологических и психофизиологических характеристик людей;

- владение методами диагностики индивидуально-психологических и профессионально-ориентированных интересов, склонностей и способностей;

- умение пользоваться в своей работе профессиограммами;

- умение взаимодействовать с лицами, нуждающимися в коррекции и реабилитации своего профессионального поведения;

- умение осуществлять индивидуальное и групповое консультирование;

- владение интерактивными и дистанционными способами (технологиями) профессионального консультирования;

- владение личностно ориентированными технологиями профконсультирования;

- умение проектировать профессионально-образовательные маршруты консультируемых;

— владение технологиями активизации профессионального самоопределения обучающихся и др.

Профконсультирование — это личностно ориентированное содействие профессиональному становлению человека. Почему содействие, а не помощь или сопровождение? Потому что содействие предполагает активное участие в этом процессе самой личности, испытывающей проблемы, трудности в проектировании своей профессиональной жизни. Чтобы определиться с путями решения этой проблемы нужно, прежде всего, рассмотреть теоретические основы профессионального консультирования.

Из всего многообразия подходов к профессиональному становлению личности можно вычленить следующие психологические теории (модели):

Дифференциально-диагностическое направление.

Адаптационную модель профессионального развития.

Модель динамической профессиональной мобильности [2].

В табл. 3 обобщены наши рассуждения о психологических основаниях профессионального консультирования человека.

Таблица 3

Психологические основы (концепты)  
профессионального консультирования

Направление концепции профессионального развития	Представители концепций и моделей	Тематическое ядро направления	Основания профконсультирования
Дифференциально-диагностическое направление	Ф. Парсонс, Г. Мюнстерберг, Г. Боген, А. М. Голомшток, К. М. Гуревич, Е. А. Климов	Выбор профессии	Согласование индивидуально-психологических характеристик человека и требований профессии
Адаптационная модель профессионального развития	Э. Гинцберг, Д. Сьюпер, Д. Мак Грегор, М. Р. Гинзбург, А. М. Митина, А. Г. Шмелев и др.	Профессиональная мобильность	Развитие индивидуально-психологических способностей и уровня профессиональной подготовки в соответствии с изменяющимися требованиями профессиональной деятельности
Модель динамической профессиональной мобильности	Д. Холланд, А. Маслоу, Т. В. Кудрявцев, Н. С. Пряжников и др.	Профессиональное самоопределение	Нахождение личностного смысла в профессиональном развитии и возможности реализации своего профессионально-личностного потенциала

Этим основным психологическим моделям соответствуют три типа профконсультирования:

Диагностический — поиск соответствия индивидуально-психологических характеристик требованиям профессии.

Проспектированный — планирование и реализация профессиональных перспектив.

Личностно-развивающий — развитие (формирование) компетенций профессионального самоопределения.

Рассмотрим эти типы профконсультирования подробнее.

Диагностическое профконсультирование

Цель: оказание помощи оптанту в выборе профессии и/или профессионального учебного заведения в соответствии его интересами, склонностями, способностями.

Основное содержание профконсультационной работы:

- формирование профессиональной компетентности в процессе (ходе) ознакомления с востребованными в настоящее время профессиями;

- предварительная профессиональная диагностика профессиональных интересов и склонностей к группе профессий: «человек — природа», «человек — техника», «человек — человек», «человек — знаковая система», «человек — художественный образ», «человек — бизнес»;

- профессиональная консультация по оказанию помощи в выборе профессии или профессионального учебного заведения, при необходимости проведения уточняющей (повторной) диагностики;

- осознанное оптантом принятие решения о выборе направления профессионального развития.

Достоинством этого типа консультирования является максимальная обращенность к индивидуально-психологическим особенностям оптанта, оперативность, возможность использования групповых форм работы.

Недостаток — игнорирование динамики современного мира профессии и изменчивости содержания профессионального характера самого труда.

Проспектированный тип профконсультирования относится к адаптивной профконсультации. В отличие от предыдущей рекомендательной профориентационной модели, основанной на неизменности требований профессии, здесь делается акцент на приспособлении к изменениям самого характера содержания профессионального труда. Отсюда следует необходимость согласования индивидуально-психологических способностей оптанта и содержания профессионального труда, изменяющегося по времени.

Этот тип профконсультирования осуществляется путем выбора альтернативных вариантов реализации профессиональных планов, а также построения личностных перспектив профессионального будущего.

Наиболее отчетливо этот тип профконсультирования представлен в работах Е. А. Климова [3].

Цель: определение перспектив профессионального будущего на основе учета изменений профессионально-образовательной среды.

Содержание профконсультирования:

- формирование представления об изменяющемся мире профессий и множественности вариантов реализации себя в профессиях;
- проектирование альтернативных вариантов своего профессионального трудового пути;
- диагностика (определение) индивидуально-психологических особенностей, адекватных выбранным профессиональным ориентирам;
- построение личностных профессиональных планов.

Личностно-развивающее профконсультирование на основе самопознания оптанта и нахождения личностного смысла в содержании профессии. Этот тип консультирования предполагает активность и ответственность оптанта в определении своего места в профессионально-образовательном пространстве. Главное — не выбор профессии, а подготовка оптанта к изучению смыслообразующих характеристик профессий и индивидуально-психологических возможностей реализации себя в изменяющемся мире профессий.

Цель: нахождение путей (вариантов) реализации себя в профессиональном будущем и формирование профессиографических компетенций.

Содержание в профконсультировании:

- формирование профессиографической компетентности;
- развитие профессиональной ауткомпетентности — осознание своих социально-профессиональных возможностей на основе развивающей психодиагностики;
- самоопределение в профессионально-образовательном пространстве и нахождение личностного смысла в самом процессе профессионального самоопределения;
- построение личностно-ориентированной перспективы профессионального развития и карьеры.

В заключение следует отметить, что в чистом виде эти три типа профконсультирования на практике не используются. Их комбинации широко представлены в различных формах профориентационной работы. При

приеме на работу, профотборе, определении профпригодности, проведении аттестации применяется в основном профдиагностика.

Перспективный тип профконсультирования широко представлен в работе служб, отделов развития персонала — при профориентировании и сопровождении карьеры, профессионального роста, повышении квалификации; личностно-развивающий, направленный на формирование способностей (компетенции) профессионального самоопределения — в общеобразовательных школах. Этот тип профконсультирования должен найти также широкое использование в профессиональных учебных заведениях, ведь трудоустройство, социально-профессиональная адаптация, планирование карьеры, преодоление профессиональной стагнации и неудовлетворенности профессией порождают необходимость рефлексии своей профессиональной жизни, поиска выхода из этих проблемных ситуаций, а это возможно при наличии сформированных компетенций профессионального самоопределения.

Компетентное решение психологически обусловленных проблем профконсультирования — прерогатива профконсультанта, имеющего специальную подготовку в области психологического профконсультирования.

### **Литература**

1. Климов, Е. А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации [Текст]. — М. : Знание, 1983. — 96 с.
2. Психология профессионального консультирования [Текст] / под ред. Э. Ф. Зеера. — Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. — 246 с.
3. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения [Текст]. — Ростов н/Д : Феникс, 1996. — 512 с.

# СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

---

**Б. М. ИГОШЕВ**

## **Социально-педагогическое образование: новые смыслы и перспективы развития**

Социально-педагогическое образование как особая отрасль, направление подготовки профессиональных педагогических кадров существует в России всего два десятилетия. Первые выпускники вузов, прошедшие полный курс обучения по специальности «Социальная педагогика» и получившие квалификацию «социальный педагог», появились в нашей стране лишь во второй половине 1990-х годов. То есть, по сути, к началу 2000-х годов, когда начался процесс модернизации отечественного образования, обусловленный включением России в Болонский процесс и направленный в связи с этим на перестройку системы высшего образования, социально-педагогическое образование в лучшем случае прошло этап организационного становления.

Причем известно, что процесс становления этой образовательной отрасли проходил в ситуации бурных теоретических дискуссий, научных полемик, многообразия существенно различающихся подходов к пониманию его целей, смыслов, направленности.

С позиции одних научных представлений (М. А. Галагузова, Л. Я. Олиференко и др.), выпускник вуза с квалификацией «социальный педагог» должен быть подготовлен к работе в самых разных образовательных и социальных учреждениях и организациях и объектом его профессиональной деятельности являются различные категории детей, имеющих какие-либо осложнения или отклонения в процессе социализации. Исходя из этого, студент в процессе обучения в вузе должен получить знания и практические (технологические, методические) умения, необходимые для решения, как правило, очень сложных социально-психологических проблем этих детей с помощью педагогических методов и средств. Эта позиция нашла свое нормативное закрепление в государственном об-

разовательном стандарте специальности «Социальная педагогика» первого поколения.

Сторонники другой научной точки зрения (В. И. Загвязинский, А. В. Мудрик, В. Д. Семенов и др.), положенной в основу концепции государственного образовательного стандарта специальности второго поколения, рассматривают социального педагога как специалиста в области общественного воспитания, работающего в образовательных учреждениях с целью оказания помощи обучающимся в их социализации, а также учителям-предметникам и родителям — в воспитании этих детей. При всей значимости этого направления социально-педагогической деятельности, принятие государственного образовательного стандарта второго поколения, по сути, выражало отказ педагогики от работы с проблемами девиантных детей, делегируя эти функции социальной работе.

Наряду с этим среди отечественных педагогов достаточно много сторонников более широкого, социально-философского подхода к пониманию социальной педагогики (В. Г. Бочарова, Г. Н. Филонов и др.), с позиций которого социально-педагогическое образование рассматривается как необходимая составляющая содержания практически любого профессионального, тем более, гуманитарного образования.

Однако какими бы ни были представления теоретиков и организаторов социально-педагогического образования, определяющим фактором его существования и развития были и остаются конкретные потребности сферы практической социально-педагогической деятельности в профессиональных кадрах. На сегодняшний день в стране реально существует множество разнообразных социальных, социально-педагогических и образовательных учреждений и организаций, в которых предусмотрены должности социального педагога или другого по названию специалиста, занимающегося социально-педагогической работой. Причем значительная их часть специализирована именно на работу с разного рода девиациями в социализации детей и молодежи, которые не становятся с течением времени менее значимыми, а, напротив, приобретают все большую остроту и актуальность.

И, как показывают социологические и статистические исследования, это «профессиональное поле» до сих пор испытывает острую потребность в квалифицированных профессиональных работниках. Так, в литературе приводятся следующие данные. В настоящее время в сфере социально-педагогической деятельности работает более 70 тыс. специалистов, при этом вакантными остаются еще почти 40 тыс. должностей, и это без учета сферы здравоохранения, правоохранительных органов, армейских

подразделений и др., где необходимость в специалистах социально-педагогического профиля осознается уже достаточно ясно. Кроме того, лишь 5,4 % (примерно 3 тыс. чел.) из числа работающих специалистов имеют образование в области социальной педагогики [1, с. 132].

На наш взгляд, именно в этом социальном контексте и следует рассматривать и оценивать те изменения, которые вносит в понятие «социально-педагогическое образование» новая образовательная ситуация, связанная с переходом отечественной системы высшего профессионального образования на двухуровневую подготовку специалистов — бакалавров и магистров (при сохранении в ряде случаев специалитета как формы подготовки) и внедрением компетентностного подхода как методологической основы высшего профессионального образования.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) третьего поколения, утвержденным в 2010 г., подготовка социально-педагогических кадров осуществляется в рамках:

- бакалавриата по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование», включающему профиль «Психология и социальная педагогика»;

- специальности 050407 «Педагогика и психология девиантного поведения», которая предусматривает следующие специализации: «Социальная педагогика», «Пенитенциарная педагогика», «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения».

Основным видом профессиональной деятельности, к которой готовится бакалавр по направлению подготовки 050400 «Психолого-педагогическое образование», является психолого-педагогическое сопровождение дошкольного, общего, дополнительного и профессионального образования, т. е. помощь обучающимся в социализации в условиях образовательного процесса.

Специалитет направлен на подготовку студентов к психолого-педагогической работе с разного рода девиациями, что вполне целесообразно, учитывая особую сложность и специфичность форм и методов такой социально-педагогической работы. Не случайно первые две специализации специальности 050407 «Педагогика и психология девиантного поведения», согласно стандарту, реализуются в вузах, в которых предусмотрена служба в правоохранительных органах или военная служба.

То есть, по существу, стандарты третьего поколения ликвидировали противоречие между ГОСами первого и второго поколений, вернув «отклонения социализации» в сферу педагогической деятельности, что,



безусловно, является важным фактором в развитии социально-педагогического образования в целом.

В то же время такое «разнесение» социальной педагогики по разным стандартам, по сути, только в качестве одной из специализаций дает основания для утверждений, что она фактически утрачивает свою целостность как особая область профессиональной подготовки. И специалисты оценивают эту ситуацию по-разному.

Так, В. Г. Бочарова считает, что она создает благоприятные условия для «вооружения специалистов различного профиля знаниями теоретических основ социальной педагогики..., а также умениями, необходимыми для эффективной организации специалистами социально-педагогической деятельности в своем профессиональном поле» [2, с. 18].

По мнению Л. В. Мардахасва, «в этом есть и позитивное, и негативное. Как позитивное — имеет место поиск наиболее эффективного обеспечения в профессиональной подготовке в зависимости от его назначения, однако надо иметь в виду, что включение его в различные образовательные стандарты растворяет существо и не дает объединить усилия в развитии собственно социальной педагогики» [3, с. 25—26].

С этим опасением нельзя не согласиться, учитывая, что социально-педагогическая теория является не только важной составляющей современных философских и педагогических представлений, но и содержательной, теоретической основой социально-педагогического образования и профессиональной социально-педагогической деятельности, и ее ослабление может существенно затормозить их развитие.

Но, с другой стороны, такая «реструктуризация» социально-педагогического образования может, напротив, дать новый импульс развитию социальной педагогики в целом, которая в научном плане в последние годы явно нуждается в притоке новых идей и свежих мыслей.

Более серьезной, на наш взгляд, проблемой является то, что в нынешней нормативно-образовательной ситуации еще большую остроту приобретают вопросы эффективности профессиональной подготовки социально-педагогических кадров.

Хорошо известно, что одной из важнейших проблем социально-педагогического образования с самого момента его введения в стране является проблема практической подготовки студентов вуза к социально-педагогической деятельности. Многообразие весьма специфичных объектов социально-педагогической деятельности и проблем, которые приходится решать социальному педагогу, их сложность и неоднозначность обуславливают важность именно технологической подготовки студентов в про-

цессе обучения в вузе, формирования у них практических умений и навыков по применению разных методов и способов оказания помощи детям и молодежи, которая в каждом конкретном случае всегда индивидуализирована и не допускает профессиональных ошибок. Никакие самые обширные теоретические знания не могут этого заменить. Выпускник вуза, не подготовленный практически к такой сложной профессиональной деятельности, не решится ее даже начинать. В результате сфера социально-педагогической деятельности будет все больше и больше нуждаться в профессиональных кадрах, тогда как вузы будут «успешно» выпускать из своих стен «молодых специалистов» выпуск за выпуском — для каких-то других сфер деятельности. Эта проблема уже сегодня фиксируется как одна из острейших в педагогическом образовании. В частности, на этот факт неоднократно указывал в своих выступлениях Президент России.

Что же можно прогнозировать в новой ситуации?

Отвечая на вопрос, что такое бакалавр в области социально-педагогической деятельности, В. С. Торохтий оптимистично утверждает: «это хороший практик, знающий и умеющий решать конкретные проблемы детей и взрослых, умеющий учитывать особенности проявления социально-педагогических проблем среди различных категорий детей и подростков, умеющий принимать конкретные решения в самых сложных жизненных ситуациях, вызывающих затруднения у детей или их родителей, педагогов. Это специалист по социально-педагогической работе в различных типах образовательных учреждений, прежде всего, среди детей дошкольного и подростков, среди младшего школьного возраста и их родителей. Это специалист по работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. Поэтому подготовка бакалавров по социальной педагогике будет осуществляться по практикоориентированным программам, с большим акцентом на технологическую подготовку к социально-педагогической деятельности в образовательных учреждениях, учреждениях здравоохранения и социальной защиты населения. При чем, в его подготовке будет преобладать изучение и освоение на практике уже известных технологий, методик и техник социально-педагогической деятельности» [1, с. 145].

Организовать такую практикоориентированную подготовку было достаточно сложно и в условиях обучения будущих социальных педагогов по образовательным программам специалитета, нормативный срок освоения которых составляет 5 лет. В бакалавриате срок подготовки сокращается до 4 лет — на 20 %. Причем на профильную подготовку отводится из них лишь половина — 2 года, а «Социальная педагогика» — это профиль, причем сдвоенный — «Психология и социальная педагогика». Поэтому

вызывает большие сомнения, что меньше чем за два года профильной подготовки (из 240 зачетных единиц общей трудоемкости подготовки на профильное обучение отводится 110—118 зачетных единиц) можно сформировать готовность студентов к **практической** социально-педагогической деятельности. За это время успеть бы дать им теоретические знания об этой деятельности.

Больше условий для такой подготовки в рамках специальности «Педагогика и психология девиантного поведения», хотя для гражданских вузов она доступна только по одной специализации — «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения». Но для многих вузов, которые уже много лет готовили социальных педагогов, переориентация подготовки на эту специальность и более сложна в аспекте ресурсного обеспечения (кадрового, научно-методического и др.), и менее привлекательна с точки зрения абитуриентов — мало кого из вчерашних школьников такая специальность заинтересует или в силу своей непонятности, и в силу своей сложности (кто понимает, о чем идет речь).

Учитывая эти обстоятельства, может оказаться так, что в дальнейшем, с окончательным переходом вузов на двухуровневую подготовку и отказом от специальности «Социальная педагогика» в пользу бакалавриата, специализированная подготовка кадров для социально-педагогической деятельности может существенно сократиться и утратить свою практико-ориентированную направленность.

Вместе с тем социальные прогнозы не дают оснований предполагать, что те объективные общественные потребности, в ответ на которые профессиональная социально-педагогическая деятельность выделилась как особая разновидность педагогической деятельности, будут исчерпаны в ближайшей и даже отдаленной перспективе. Может меняться характер и острота тех или иных проблем социализации детей, молодежи и взрослых людей, но сами проблемы будут оставаться и требовать их профессионального разрешения, объективно обуславливая необходимость социально-педагогической деятельности, а, значит, и подготовки профессиональных кадров социально-педагогического профиля. А это, в свою очередь, означает, что практическую, технологическую подготовку профессиональных кадров для социально-педагогической сферы придется организовывать в каких-то других формах, например, в дополнительном профессиональном образовании, поскольку бакалавр образования, окончивший вуз, с такой работой просто не справится.

Это, в свою очередь, является фактором сохранения и развития социально-педагогического образования как содержательно-специфического

феномена, независимо от конкретной формы его воплощения — как самостоятельной специальности или направления образования, как специализации или компонента какого-либо комплексного направления в бакалавриате или магистратуре, как образовательных программ дополнительного профессионального образования и др.

Но в любом случае чрезвычайную актуальность приобретает научно-практическая проблема **оптимизации деятельностиной подготовки** социально-педагогических кадров, в частности бакалавров. Это требует разработки таких концептуальных подходов, дидактического и технологического обеспечения образовательного процесса, которые обеспечат реальную деятельностьную направленность подготовки с учетом ее специфики, чего требует и компетентностный подход.

### Литература

1. Торохтий В. С. Актуальные проблемы современной социальной педагогики (избранные статьи) [Текст] / сост. В. С. Торохтий. — М. : МГППУ, 2011. — 204 с.
2. Бочарова, В. Г. Современное состояние развития социально-педагогических взглядов в условиях перехода на новые ФГОС ВПО по психолого-педагогическому образованию [Текст] // Теория и практика социально-педагогической деятельности в современном социуме : материалы первой междунар. науч.-практ. конф., 27—28 окт. 2011 г. / под ред. В. С. Торохтия. — М. : Граница, 2011. — С. 13—20.
3. Мардахаяев, Л. В. Социальная педагогика и социальная работа на этапе перехода на новое поколение стандартов [Текст] // Педагогическое образование и наука. — 2012. — № 4. — С. 25—27.

## Л. В. МАРДАХАЕВ

### Практиологические основы социальной педагогики: понятийная структура

Любая сфера практической деятельности имеет свои практиологические основы, в том числе и социальная педагогика. Эти основы еще не получили свое отражение в содержании методологии социальной педагогики, в частности в аспекте социально-педагогического образования. По своей сущности практиологические основы социальной педагогики определяют базовые основы практической деятельности социального педагога и позволяют на научной основе определять пути обеспечения ее эффективности в соответствии с профессиональным назначением, а также конкретизировать цели, содержание и технологии профессиональной подготовки социальных педагогов. Актуализация практиологической составляющей профессиональной деятельности как объекта научно-педагогических исследований сегодня обусловлена внедрением компетентностного подхода, имеющего, как известно, ярко выраженную деятельность-но-практическую направленность.

*Практиология* (от греч. *praxis* — действие, практика и лат. *praxeus* — действие, деяние + *logos* — учение, теория) — учение о практике, практической деятельности. *Практиологический* — в буквальном смысле — это «знание о действиях», познание практики в ее философском понимании. Термин практиология ввел французский философ и историк Алфред Эспинас (Espinass) (1844—1922). Под ней он понимал науку о наиболее общих формах и принципах действия в мире живых существ. Он выделил три группы проблем практиологии:

- во-первых, аналитическое описание, характеристику, классификацию и систематизацию практических действий;
- во-вторых, изучение условий и законов, определяющих эффективность действий;
- в-третьих, изучение регресса, движимых силой традиций и изобретательностью.

В последующем к идее практиологии пришел Евгений Слуцкий (Киев, 1926 г.). Он связал практиологию с теорией процессов и политэкономией.

Основоположником теории практиологии считается **Тадеуш Котарбиньский** (Kotarbiński, Tadeusz) (1886—1981), известный польский философ и логик. Он подчеркивал, что изучение практиологии позволяет определить объективные основы успешности деятельности. Т. Котарбиньский

ставил задачи нормирования правильной, эффективной и максимально целесообразной деятельности, аналитического описания элементов продуктивной деятельности [1].

Первое учебное пособие «Педагогическая праксиология» [2] вышло в 2005 г. (И. А. Колесникова и Е. В. Титова). В нем подчеркивается, что цель педагогической праксиологии — получение и представление профессиональному сообществу практико-ориентированного методологического знания об общих принципах и способах рациональной и продуктивной педагогической деятельности. Предмет ее — закономерности и условия достижения рациональности и успешности преобразовательной активности человека в педагогической действительности [там же, с. 13—14].

В социальной педагогике праксиология определяет основы методологического знания рациональной и продуктивной профессиональной деятельности социального педагога.

Практика в отличие от деятельности субъекта рассматривается как коллективный опыт активности многих существ людей. Именно практика многих людей создает **объективные основы ее успешности**. В социальной педагогике она включает: социально-педагогический опыт и социально-педагогическую деятельность.

Опыт представляет собой совокупность практически усвоенных знаний, умений, навыков; воспроизведение какого-нибудь явления экспериментальным путем, создание чего-нибудь нового в определенных условиях с целью исследования, испытания (С. И. Ожегов). Социальный (от лат. *socialis*) — общественный; связанный с жизнью и отношениями людей в обществе. Социально-педагогический опыт — совокупность практически усвоенных социально-педагогических знаний, умений, навыков; целенаправленная социально-педагогическая деятельность, направленная на стимулирование социального воспитания, социализации человека, с учетом его возраста и потребностей социокультурной среды жизнедеятельности.

В сфере профессиональной деятельности опыт непосредственно связан с **компетентностью и компетенциями** специалиста. *Компетентность* (от лат. *competens* — надлежащий, способный) — осведомленность, авторитетность [3, с. 363]: мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. *Компетенция* (от лат. *competentia* — принадлежность по праву) — знания, опыт в той или иной области — круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом [там же]. В основе компетент-

ности и компетенций лежат знания, навыки, умения и накопленный опыт практической деятельности. По отношению к конкретному социальному педагогу они свидетельствуют о том, что он имеет определенный опыт в сфере своей профессиональной деятельности по решению конкретных практических задач, проблем. Сложившийся опыт специалистов позволяет определить требования, предъявляемые к компетентности и компетенциям по отношению к необходимым знаниям, умениям и опыту практической деятельности социального педагога при определении его назначения по выпуску, на конкретную должность и пр.

Профессиональная деятельность социального педагога способствует социальному изменению его, становлению и совершенствованию как личности, а также усвоению им сложившейся в социуме культуры жизнедеятельности.

*Деятельность* — это целенаправленное преобразование человеком природной и социальной действительности. Социально-педагогическая деятельность представляет собой целенаправленные действия субъекта, включающие социально-педагогическую цель, средства, процесс деятельности в определенных социокультурных условиях, ориентированные на соответствующий результат.

*Субъектом деятельности* выступает социальный педагог (профессионально подготовленный специалист) либо человек, выполняющий социально-педагогические функции в ситуации профессиональной деятельности (социально-педагогической деятельности, например, в семейной обстановке, в ситуации взаимодействия старший — младший и пр.).

*Цель* — это идеальное представление результата деятельности субъекта. Средства — это то, что субъект выбирает для использования в процессе деятельности и посредством чего он добивается достижения цели. По своей социальной значимости цели и средства их достижения могут быть:

- приемлемыми для данной ситуации;
- принятыми в обществе, профессиональной среде;
- новыми, нетипичными, неординарными, но эффективными и характеризующими своеобразие творческой личности;
- неприемлемыми для социальной среды, противоречащими ее нормам и правилам, характерными для асоциальной личности (для такой личности любые средства приемлемы, лишь бы они обеспечивали достижение прогнозируемого результата).

Любая деятельность носит процессуальный характер и может быть представлена в виде технологии. По существу профессиональная деятель-

ность социального педагога — это наиболее целесообразная *технология* социально-педагогической деятельности в определенной социокультурной среде (среде профессиональной деятельности), ориентированная на соответствующий результат.

*Технология* (от греч. *techne* — искусство, мастерство, умение и *logos* — наука, учение или *loike* — разумность, внутренняя закономерность, последовательность) — наука о мастерстве, искусстве практической деятельности. Сложилось два подхода к определению понятия «технология», которые исходят из особенностей формирования этого слова. В соответствии с первым — это наука о мастерстве, искусстве практической деятельности. Такие технологии носят теоретико-исследовательский характер:

— *теоретическая социально-педагогическая технология* — это учение о наиболее оптимальных методах, средствах и приемах (действий, операций и процедур), необходимых в данной ситуации для решения социально-педагогической проблемы (проблем). Такая технология используется при описании, анализе, обосновании варианта решения социально-педагогической проблемы в определенных условиях обстановки по отношению к конкретному объекту деятельности в виде: учебника; учебного пособия, учебно-методического пособия; теоретической разработки технологии;

*исследовательская социально-педагогическая технология* — это специально созданная, научно обоснованная методика (последовательность использования совокупности методов и средств), позволяющая познать (углубить познание) социально-педагогического явления, его составных частей, особенностей проявления, возможностей направленного управления динамикой проявления, развития, качественного изменения. Она позволяет не только познавать само социально-педагогическое явление, динамику проявления, но и проектировать процесс его качественно-го изменения и представляется в виде: программы исследования (исследовательской программы); методики исследовательской деятельности; экспериментальной разработки.

В соответствии со вторым подходом технология — это целенаправленная и наиболее оптимальная последовательность социально-педагогической деятельности (упорядоченная совокупность действий, операций и процедур) по реализации специалистом (специалистами) методов (совокупности методов), средств и приемов, обеспечивающих достижение прогнозируемой цели в работе с человеком, группой в определенных условиях среды. Подобные технологии носят прикладной (практико-ориен-



тированный) характер и создаются на основе специальных теоретических разработок или предшествующего (существующего) опыта в виде:

— *технологии общего типа* — это целенаправленная, спроектированная и планомерно реализуемая оптимальная последовательность социально-педагогической деятельности специалиста (специалистов) по реализации совокупности методов, методик, средств и приемов, обеспечивающих достижение прогнозируемой цели в работе с человеком, группой в определенных условиях среды. Они могут быть представлены в виде замысла, обоснования (описания) этапов, методов и средств социально-педагогической работы и методических рекомендаций к ним, обеспечивающих достижение прогнозируемого результата;

— *технология частного типа* — это упорядоченные, спланированные по определенному проекту и последовательно реализуемые действия, операции и процедуры, инструментально обеспечивающие достижение прогнозируемой цели в работе с человеком, группой в определенных условиях среды и могут быть представлены в виде сценария деятельности в процессе решения частной социально-педагогической задачи (проблемы) и методики реализации определенного метода в контексте решения частной социально-педагогической технологии.

Все типы социально-педагогических технологий (теоретические, исследовательские и практические) взаимосвязаны. Они часто дополняют друг друга, способствуя уточнению и совершенствованию полученных результатов познавательной и практической деятельности.

Всякая технология состоит из этапов и подэтапов. К основным этапам относятся:

— *диагностико-прогностический* — это этап диагностики объекта и на основе знания индивидуальности, определение его проблем (основной проблемы) и построение прогноза вероятного разрешения;

— *определение цели и задачи социально-педагогической деятельности*;

— *выбора (разработки) оптимальной социально-педагогической технологии*;

— *этап непосредственной подготовки к реализации выбранной технологии*;

— *реализационный*;

— *экспертно-оценочный* — это этап, позволяющий оценить результат реализации социально-педагогической технологии.

Каждый этап и подэтап состоит из совокупности форм, методов и средств социально-педагогической деятельности.

Всякая технология включает совокупность методов и средств социально-педагогической деятельности. Методы определяют цели и характер решаемых задач в процессе реализации технологии, воздействуя на сознание, чувства человека; организации деятельности; стимулирования (сдерживания) действий; самоубеждения, самоорганизации, самопоощрения, самопринуждения. При этом необходимо учитывать такие факторы, как:

- *субъектный*, обуславливающий субъектность применения метода специалистом (специалистами);

- *объектный* — человек (группа), с которым (которой) предстоит взаимодействовать в зависимости от целей;

- *функциональный* — назначение метода: основное (главное, ведущее) и обеспечивающее; *предметный* — способ реализации функциональных возможностей метода (его предметность);

- *средовый* — место реализации социально-педагогической деятельности.

С учетом изложенного выделяют группы методов:

- *действий* (практические методы) — упражнения, тренировки, игровые методы;

- *научения*;

- *воздействия* — убеждения, информационные методы;

- *организации деятельности* — управления, контроля деятельности, создания ситуационных сред, определяющих определенный характер деятельности;

- *стимулирования (сдерживания)* — поощрения, соревнования, принуждения, контроля, создания ситуаций, стимулирующих (сдерживающих) активность в действиях, поступках.

Существо выбранной социально-педагогической технологии иногда определяется по ведущему методу (группе методов), применяемых в ней. В названии частных технологий может находить отражение один из ведущих методов.

*Средство*, как уже отмечалось, это то, использование чего (что) ведет к достижению выбранной цели. Оно может быть определяющим фактором метода и выступать его инструментарием, фактором социально-педагогической технологии, когда определяет основной источник ее функционирования, например, игра, учеба, туризм. Нередко в педагогической литературе встречается смешение понятий метод и средство. В то же время выделяют:

- *средства педагогического процесса* — это то, что использует в процессе реализационной деятельности специалиста в процессе

внедрения социально-педагогической технологии (учеба; труд; правила поведения, установленные в образовательном учреждении; режим (для исправительных колоний); культурно-досуговая деятельность; физкультурно-оздоровительная, физкультурно-спортивная деятельность; туризм; общественная работа;

— *средства педагогической деятельности* — это то, что использует специалист (социальный педагог) для воздействия на человека, группу в процессе социально-педагогической работы с ним (ней) — инструментарий метода (слово, действия, пример, книга, технические средства).

Организационную сторону социально-педагогической технологии (общей и частной) или метода определяет форма. В зависимости от сферы применения они подразделяются на *формы, определяющие*:

— *организационную принадлежность центра* социальной педагогики: государственная (общеобразовательная, профессиональная), ведомственная (министерство социального развития, министерство здравоохранения, МВД), религиозная, коммерческая, общественная;

— *функциональное назначение центра* социальной педагогики: обучение, воспитание, педагогическая коррекция, исправление, педагогическая реабилитация определенной категории детей и подростков;

— *организационные формы функционирования центра* социальной педагогики: сотрудничество, авторитарная, гуманитарная, спортивная;

— *содержательно-организационные факторы*, обуславливающие педагогический процесс центра социальной педагогики: учебная, учебно-воспитательная, воспитательная, перевоспитательная (исправительная); трудовая (учебно-трудовая); спортивная; досуговая;

— *характер педагогического взаимодействия* в пространстве и во времени и подразделяются на: *массовые* (праздники, вечера, утренники, диспуты, соревнования, походы, экскурсии); *групповые* (совместная деятельность, клубы по интересам, кружки, театральная деятельность); *индивидуальные* (помощь, занятия, поручения).

Важно выделить те факторы, которые определяют эффективность практической составляющей социально-педагогической деятельности (в том числе и мыслительной) в целом и конкретной ситуации практической деятельности социального педагога. В этом случае социально-педагогическая деятельность специалиста должна являться:

— *результативной* — ориентироваться на достижение конкретного результата в данной ситуации практической деятельности специалиста по отношению к соответствующей категории людей, с которой он работает;

— качественной, характеризующей качество социально-педагогической деятельности и качество результата этой деятельности. Качество характеризует степень соответствия действий социального педагога и их результата природе этой деятельности и прогнозируемой цели;

— продуктивной («успешной») или плодотворной — обеспечивать наиболее полное достижение поставленной цели в ситуации практической деятельности;

— «правильной» (рациональной, точной, адекватной) — максимально приближаться к задаваемому образцу — норме деятельности. Если говорят о технологии практической деятельности, то это своего рода идеальная модель технологического решения практической задачи;

— «чистой» — максимально избегать не предусмотренных действий, последствий и ненужных добавочных включений;

— «надежной» — приемы деятельности тем более надежны, чем больше объективная возможность достижения ими намеченного результата. Речь идет о том, что в ситуации практической деятельности именно эти действия целесообразны;

— последовательной — носить технологический характер.

В практической деятельности социального педагога имеют место и недостатки (ошибки). Среди них следует выделять:

— *типичные ошибки*, характерные для молодых специалистов, для специалистов, работающих с определенной категорией детей, родителей и пр.;

— *ситуативные ошибки*, обусловленные своеобразием сложившейся ситуации профессиональной деятельности социального педагога;

— *субъектные* (индивидуально обусловленные) *ошибки*, характерные для конкретного социального педагога.

Кроме того, ошибки в профессиональной деятельности социального педагога могут быть:

— *осознанными* (сознательно допускаемыми), когда социальный педагог идет на риск, не считаясь с его негативными последствиями, лишь бы получить прогнозируемый результат. Подобное проявление имеет место, когда специалист стремится получить результат, не считаясь с опытом предшественников и в большей степени характеризует его авантюризм, либо когда он не желает получить прогнозируемый результат в данной ситуации по каким-либо причинам субъективного характера;

— *неосознанными* — как следствие недостатка опыта, при этом субъективные представления социального педагога не соответствуют объек-

тивному положению вещей и не позволяют ему наиболее полно реализовать опыт других специалистов в подобных ситуациях.

**Типичные ошибки** социального педагога различаются по причинам их возникновения:

— *квалификационные ошибки* (ошибки некомпетентности) — незнание, неумение, неготовность к профессиональной деятельности;

— *вынужденные ошибки* (ошибки невозможности) — невозможность правильных действий, отсутствие необходимых условий (временных, пространственных, материально-технических, социально-психологических и др.);

— *случайные (нетипичные) ошибки* (ошибки-упущения) — торопливость, ситуативная усталость, забывчивость, отвлечение специалиста на что-либо и т. п.;

— *ошибки вследствие профессиональной деформации* (деградации), обусловленные негативными изменениями профессионального сознания и профессиональной позиции специалиста (нежелание качественно работать, профессиональная апатия, лень, синдром «эмоционального выгорания» и профессиональной дезадаптации и т. п.).

Знание теории ошибок позволяет прогнозировать перспективы риска в профессиональной деятельности социального педагога, а также определения целесообразного выбора специалиста в ситуации профессиональной деятельности по отношению к определенному контингенту — объекту социально-педагогической деятельности и ситуации ее реализации.

*Риск* (от франц. *resque* — опасность) — вероятность наступления негативного последствия или мера ожидаемого неблагополучия. Понятие риск — более широкое, чем просто вероятность наступления какого-либо события. Антиподом его являются гарантии. Во всякой деятельности имеют место свои риски, которые требуется учитывать и предупреждать их возникновение, способствовать снижению негативного влияния.

Все множество рисков, которым в действительности или потенциально подвергается человек, которые возникают в его профессиональной деятельности, может быть поделено в зависимости от того, следствием чего, каких факторов они являются. К таким факторам можно отнести внешние и внутренние. Риски, обусловленные различными внешними факторами или влияющие на социальное в личности, группе, являются социальными. По существу они позволяют предвосхищать некоторые неприятные события, которые могут существенно сказаться на состоянии человека, группы, а также на социально-педагогической работе с ними. Этот термин используется в разных значениях, свидетельствующих о том, что под

воздействием внутренних и/или внешних факторов существует возможность (вероятность) того, что:

- произойдет нечто плохое;
- будет нежелательный результат в деятельности или в состоянии здоровья человека;
- произойдет нежелательное событие, которое может произойти с индивидом в силу специфики той ситуации, где он находится (например, опасная работа);
- будет иметь место отрицательный результат (например, заболевание или гибель).

Изложенное позволяет определить *объект* социальных рисков — это сфера социально-педагогической деятельности (социокультурная среда), общество, организация, детский воспитательный коллектив, семья, образовательное учреждение, для которых возможно наступление негативного последствия, что определяет интерес к ним социальной педагогики. Субъект — источник возможного негативного последствия: специалист, осуществляющий социально-педагогическую деятельность, его состояние, уровень профессионального мастерства, профессиональной культуры; факторы воспитательного коллектива, социокультурной среды социально-педагогической деятельности; ресурсы, необходимые для реализации соответствующей социально-педагогической деятельности; возможные негативные последствия социально-педагогической деятельности по отношению к определенному объекту деятельности, состоянию субъекта деятельности.

Выделяют теоретические социальные риски, обусловленные прогнозируемой социально-педагогической деятельностью специалиста в определенной социокультурной среде, и практические, вытекающие из непосредственной социально-педагогической деятельности, направленной на достижение прогнозируемого результата. Теоретические риски по существу определяют способность специалиста прогнозировать социально-педагогическую деятельность, возможные социальные риски в процессе ее реализации и достижении прогнозируемой цели. Практические — способность специалиста учитывать возникновение социальных рисков на всех этапах реализации технологии социально-педагогической деятельности в работе с определенным объектом и с учетом социокультурной среды профессиональной деятельности, предупреждая их. В случае возникновения действия негативных факторов социального риска специалист оперативно принимает меры по снижению их негативного влияния и преодолению последствий и, таким образом, обеспечивает достижение

прогнозируемого результата. Такая деятельность специалиста во многом определяется уровнем его профессионализма, профессиональной культуры и опытом социально-педагогической деятельности с определенной категорией людей и в конкретных условиях (социокультурной среде) профессиональной деятельности.

Деятельность социального педагога по прогнозированию возникновения социальных рисков и обеспечению их предупреждения, а также преодолению последствий называется *управление социальными рисками*. По существу такое управление представляет собой процесс прогнозирования, оценки и минимизации социальных рисков; системный подход к принятию управленческих решений, процедур и практических мер для предупреждения или уменьшения негативных социальных последствий опасности.

Социальные риски в профессиональной деятельности социального педагога выполняют определенные функции, такие как:

— стимулирующая — выявление возможных рисков и определение способов их недопущения или снижения их негативного влияния. Для подготовленного социального педагога умение прогнозировать риски и определять перспективы их предупреждения и преодоления один из важнейших факторов эффективности их профессиональной деятельности;

— деструктивная — авантюризм, волюнтаризм и пр. в ситуации профессиональной деятельности, что может привести к непредсказуемым последствиям и даже срыву достижения прогнозируемой цели в ситуации профессиональной деятельности.

В процессе профессиональной деятельности социальный педагог оказывается в ситуации выбора способа достижения прогнозируемой цели, избрать для себя менее привлекательную, но более надежную социально-педагогическую технологию или более привлекательную, но менее надежную («синица в руках или журавль в небе»). При этом ему важно прогнозировать меру социального риска ожидаемой неудачи в социально-педагогической деятельности. Она возникает под воздействием различных факторов, существенно влияющих на эффективность этапов технологии социально-педагогической деятельности специалиста, действия, которые он выбирает для достижения прогнозируемой цели, влияющие на качество (эффективность) ее достижения.

Практика убедительно свидетельствует о том, что склонность социального педагога к социальным рискам представляет собой довольно устойчивую его характеристику и связана с такими его чертами личности, как импульсивность, независимость, самоуверенность, стремление к успеху



любимым путем (любимыми средствами), склонность к доминированию. Подобное поведение специалиста можно назвать, как «рисковое». Оно характерно для специалиста, имеющего низкий уровень профессионализма, низкую культуру профессиональной деятельности, недостаточный опыт социально-педагогической работы с конкретным объектом, в данных условиях и, одновременно, стремящегося во что бы то ни стало показать свое «мастерство», любыми средствами доказать свою успешность.

Среди социальных рисков следует выделять:

— *мотивированные*, предполагающие получение специалистом ситуативных преимуществ в социально-педагогической деятельности или как проявление им профессиональной культуры;

— *немотивированные* — не имеющие рациональных оснований для выбора и реализации способов деятельности (социально-педагогической технологии), характеризующие недостаточную профессиональную подготовку специалиста и его низкую профессиональную культуру;

— *приемлемые* — риски, уровень которых допустим и обоснован, исходя из сложившейся ситуации профессиональной деятельности специалиста; оправданные, обусловленные обоснованностью выбора способа достижения цели с учетом возможностей специалиста, прогнозируемой цели и условий среды профессиональной деятельности, и неоправданные, больше похожие на авантюризм, браваду;

— *неприемлемые* — риски, которые несут в себе элементы авантюризма и обусловлены стремлением специалиста достичь результата любой ценой, продемонстрировать себя в деятельности, доказать свою компетентность, не считаясь с возможными последствиями, в том числе и трагическими.

Каждый социальный риск в определенном смысле пропорционален как вероятности этого события, так и ожидаемым потерям, которые могут быть причинены рисковым событием. Для оценки негативных последствий социального риска необходим его анализ. Существо такого анализа представляет собой процесс идентификации опасностей и оценки риска для отдельных лиц или групп населения под воздействием социально-педагогической деятельности. Анализ социального риска заключается в использовании всей доступной информации для идентификации (выявления) опасностей и оценки риска до наступления определенного события, обусловленного этими опасностями.

Определенные риски носят индивидуальный или социальный характер. Индивидуальные риски непосредственно связаны с деятельностью конкретного специалиста. Другими словами, определенный характер



риска присущ конкретному специалисту. Социальные риски обусловлены ситуацией профессиональной деятельности социального педагога. Многообразие ситуаций несет в себе и многообразие возможных рисков. Данный факт требует учета многообразия факторов социального риска, чтобы обеспечить их предупреждение в процессе профессиональной деятельности социального педагога.

При анализе социальных факторов риска важно учитывать и особенности объекта социально-педагогической деятельности. Это не пассивный фактор, а многообразие самопроявления. От того как принимает он субъекта социально-педагогической деятельности, относится к нему и становится активным участником, во многом зависит предупреждение рисков, обеспечение эффективности достижения прогнозируемой цели.

Все факторы в конкретной ситуации социально-педагогической деятельности приобретают предметное содержание и характерологические особенности, определяющие возможности обеспечения ее эффективности. Их изучение, знание и учет позволяют определить методологические основания эффективности практической деятельности социального педагога, его умение прогнозировать свою деятельность и обеспечивать качество решения практических задач.

### **Литература**

1. Котарбинский, Т. Развитие праксеологии (1962) [Текст] // Польское обозрение. — 1962. — № 12—13.
2. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксиология [Текст] : учеб. пособ. для студентов высш. пед. учеб. заведений. — М. : Академия, 2005.
3. Ушаков, Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка [Текст]. — М. : Альта-Принт, 2007.

**И. А. ЛАРИОНОВА, В. А. ДЕГТЕРЕВ**  
**Профессиональная компетентность**  
**как системообразующий фактор**  
**профессиональной подготовки социальных работников**

Особенностью профессиональной подготовки кадров сегодня в системе высшего профессионального образования (ВПО), в том числе и по социальной работе, является их подготовка по двум стандартам: традиционная подготовка согласно государственным образовательным стандартам (ГОС) ВПО и федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) ВПО. Основой последнего является компетентностный подход, который в настоящее время перешел со стадии *теоретического осмысления* в стадию *практической реализации*.

Перспективы развития системы профессионального образования социальных работников, являющихся основными проводниками изменений в социальной политике государства, связаны с развитием именно компетентностного подхода в их подготовке. Методология, теория и практика компетентностного подхода довольно подробно раскрываются в многочисленных работах, как зарубежных (Р. Бойдис, Дж. Равен, С. Холлифорд, Л. Холмс, Р. Уайт и др.), так и отечественных (В. И. Байденко, Б. С. Гершунский, И. А. Зимняя, А. В. Хуторской и др.) ученых.

Проведенный нами анализ работ показывает, что компетентностный подход — это междисциплинарное направление исследований. Оно нацелено на изучение *компетентности* как интегрального качества личности и субъекта профессиональной деятельности, а также процесса формирования компетентности в профессиональной подготовке, которое обеспечивает успешность в личностной, социальной и профессиональной деятельности.

Не требует доказательства, что в настоящее время практикой востребованы такие компетентные кадры, формирование которых начинается еще в стенах профессиональных учебных заведений. Сегодня профессиональная подготовка социальных работников в вузах ведется по двум стандартам: ГОС ВПО — специальность 350500 «Социальная работа» (2000 г.) и ФГОС ВПО по направлению подготовки 040400 «Социальная работа» (2009 г.). Сравним эти два стандарта и данные представим в виде табл. 1.

Таблица 1

**Сравнение стандартов ГОС ВПО и ФГОС ВПО  
по социальной работе**

Квалификация (степень)	ГОС ВПО	ФГОС ВПО
	специалист социальной работы	бакалавр
Объекты профессиональной деятельности	отдельные лица, группы населения и общности, нуждающиеся в социальной поддержке, помощи, защите и обслуживании	гос. служба занятости; гос. служба медико-социальной экспертизы; миграционная служба; МЧС; пенитенциарная система; предприятия, фирмы; ритуальная служба; силовые структуры; система здравоохранения; система культуры и образования; система пенсионного обеспечения; система социального обслуживания; система социального страхования; система социальной защиты и социально-правовой патронаж
Виды профессиональной деятельности	ведет профессиональную практическую работу; оказывает социальную помощь и услуги семьям и отдельным лицам; организует и координирует работу с отдельными лицами и группами с особыми нуждами, с ограниченными возможностями, вернувшимися из мест лишения свободы и т. д.; <b>проводит исследовательско-аналитическую деятельность;</b> <i>участует в организационно-управленческой и административной работе;</i>	социально-технологическая; <i>организационно-управленческая;</i> <b>исследовательская;</b> <b>социально-проектная</b>

Продолжение табл. 1

	содействует интеграции деятельности различных организаций и учреждений по оказанию социальной защиты и помощи; ведет воспитательную деятельность	
Профессиональные задачи	не обозначены	социально-технологическая (разработка и обеспечение социальных технологий); участие в посреднической, социально-профилактической и консультационной деятельности; стимулирование мотивации профессионального развития; повышение эффективности контроля деятельности учреждений; координация деятельности различных специалистов, принятие ответственности за результат действий; обеспечение социальной культуры управленческой деятельности; социально-проектная; учет специфики физического, психического и социального здоровья, особенностей национальной культуры граждан
Требования к выпускникам	Требования к уровню подготовки выпускника: <b>должен знать:</b> основные этапы и становление социальной работы, основные понятия и категории, принципы и закономерности социальной работы; методы и виды социальных технологий; основы социологического анализа; психологические основы социальной работы; основы педагогической теории; социально-медицинские основы здоровья.	Требования к результатам освоения образовательных программ: <b>обладать общекультурными компетенциями</b> (культурой мышления, уметь аргументировано строить речь, быть готовым к сотрудничеству с коллегами способным находить организационно-управленческие решения, <b>уметь</b> использовать нормативные данные и др.); <b>обладать профессиональными компетенциями:</b>

Окончание табл. 1

	<p><b>Должен изучить опыт:</b> практической работы в организациях, управление подразделениями учреждений и служб, анализ, мониторинг и обработка информации, участие в исследовательской деятельности.</p> <p><b>Должен владеть:</b> методами социальной работы, методами рациональной организации труда, методикой взаимодействия с различными учреждениями, методами психолого-педагогической деятельности</p>	<p>социально-технологическими (<b>быть готовым</b> к разработке и реализации социальных технологий. <b>Быть готовым</b> к посреднической, консультационной и социально-психологической деятельности, <b>быть способным</b> к инновационной деятельности, <b>способным</b> осуществлять оценку качества социальных услуг, <b>способным</b> определять научную и практическую ценность исследовательских задач и др.)</p>
--	--	---

Как видно из таблицы, новый стандарт расширяет, углубляет профессиональную подготовку социальных работников, в основе которого лежат компетенции. Конкретизированы объекты профессиональной деятельности бакалавра по сравнению со специалистом, в новом стандарте подробно перечислены различные учреждения и организации, в которых может работать бакалавр.

Виды профессиональной деятельности специалиста и бакалавра очень похожи: и те и другие ведут научно исследовательскую работу, участвуют в административно-хозяйственной деятельности. В новом стандарте обозначена социально-технологическая деятельность бакалавра, которая, на наш взгляд, более широко представлена в стандарте специалиста.

Профессиональные задачи специалиста в стандарте не обозначены, тогда как в подготовке бакалавра они подробно перечислены и вытекают из объектов и видов профессиональной деятельности.

Особый интерес представляют требования к выпускникам. В стандарте специалиста речь идет об уровне подготовки выпускника, который представлен тремя блоками: должен знать (знания), изучить опыт и должен владеть различными методами профессиональной деятельности (умения). То есть это традиционная система, определяемая уровнем сформированности знаний и умений будущих социальных работников.

В стандарте бакалавра выделены требования к результатам освоения образовательной программы. Они представлены общекультурными и профессиональными компетенциями. В списке общекультурных компетенций явно выражены знания и умения, которыми должны обладать

выпускники. Профессиональные компетенции определяются такими терминами, как «быть готовым» и «быть способным», т. е. с одной стороны готовность выпускника к профессиональной деятельности определяется набором знаний и умений, которыми должны обладать выпускники, и они очень близки к стандарту специалиста. С другой стороны, термин «быть способным» говорит о развитии профессиональных способностей выпускника.

Таким образом, стандарты традиционно определяют «обязательный минимум» (т. е. характеристика образовательной системы «на входе»), а требования к выпускникам нацелены лишь на фиксацию меры достижения этого «минимума». Для компетентного подхода выбираются планируемые цели и задачи (характеристики результата «на выходе»). В качестве центрального понятия профессиональной подготовки социальных работников выступают компетенции и личностно ориентированное понятие компетентности.

Из анализа работ по проблемам компетенций нами выделены следующие *признаки компетенций*: специальные знания и умения, необходимые для продуктивной деятельности; способность и готовность личности к определенному виду деятельности.

Компетентность, профессиональная компетентность и компетентность социального работника являются родовидовыми понятиями. Поэтому, чтобы определить компетентность социального работника, рассмотрим ряд работ, освещающих эти понятия.

Проблема компетентности в отечественных работах представлена, в основном, в аспекте проектирования образования:

- формирование компетентности рассматривается как конечный результат профессионального образования (И. А. Зимняя, В. В. Краевский, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. В. Хуторской);
- в контексте развития профессионализма (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Деркач, Л. И. Катаева, Е. А. Яблокова);
- управления кадрами (О. С. Анисимов, А. С. Гусева, И. П. Логова);
- обучения навыкам общения (Л. М. Митина, Л. А. Петровская, В. В. Петрусинский, А. С. Прутченков) и др.

В научной литературе понятие «компетентность» трактуется весьма широко. Оно исходит от латинского *competentes* (*competentis*), что означает «соответствующий», «способный», т. е. пригодный к реализации тех или иных полномочий, исполнению возложенных функций.

Понятие «компетентность» связывается с определенной областью деятельности. Когда говорят о профессионале, то возникает представление

о таком работнике, который выполняет свою миссию компетентно. Так, А. К. Маркова пишет, что «профессионал — это специалист на своем месте, стимулирующий интерес к результатам своей профессиональной деятельности и повышающий престиж своей профессии в обществе» [1, с. 41].

А. К. Маркова выделяет следующие виды компетентности:

«— специальная — компетентность в рамках конкретной специальности;

— социальная — компетентность в сфере общения и взаимодействия;

— персональная — компетентность в области способов улучшения результатов своей работы, повышения эффективности труда за счет использования своих индивидуально-личностных особенностей и профессионально-психологического потенциала;

— полипрофессиональная — компетентность, составляющая основу практически всех видов труда, эрудированность, широкий кругозор;

— экстремальная — компетентность действий в экстремальных, стрессовых ситуациях;

— аутокомпетентность — компетентность в области своего внутреннего мира, адекватные представления о себе, своих качествах, способностях, особенностях, потребностях, целях, мотивах, ценностных ориентациях» [там же, с. 81].

По мнению Б. С. Гершунского, категория «профессиональная компетентность» определяется главным образом уровнем собственного профессионального образования, опытом и индивидуальным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу, выступает результативным показателем сформированности профессиональных знаний, навыков владения предметом и умения их реализации в деятельности [2, с. 25].

В работах Н. А. Волгина представлена другая классификация компетентности:

«— функциональная (специальная) — характеризуется профессиональными знаниями и умениям их реализовать на достаточно высоком уровне, способностью проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

— интеллектуальная — выражается в способности к аналитическому мышлению и осуществлению комплексного подхода к выполнению своих обязанностей, во владении приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

— ситуативная — означает умение действовать в соответствии с ситуацией;

— социальная — предполагает наличие коммуникационных и интеграционных способностей, умения поддерживать отношения в профессиональном общении, социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

— индивидуальная — владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту» [3, с. 100].

Н. А. Волгин утверждает, что компетентность предполагает не столько наличие у специалиста значительного объема знаний и опыта, сколько умение актуализировать накопленные знания и умения в нужный момент и использовать их в процессе реализации своих профессиональных функций. Компетентность выражается в способности правильно оценивать сложившуюся ситуацию и принимать в связи с этим нужное решение, позволяющее достигнуть значимого результата.

**В. С. Безрукова отмечает, что профессиональная компетентность —** умения применять свои знания и умения на практике, используя при этом все свои умственные, психологические и даже физические возможности. Она включает в себя: специальную компетентность (подготовленность к самостоятельному выполнению профессионально-производственных заданий; умение оценивать результаты своего труда, способность самостоятельного приобретения новых знаний и умений), социальную компетентность (способность к групповой и коллективной деятельности и сотрудничеству с другими работниками, готовность к принятию на себя ответственности за результаты труда). Профессиональная компетентность — это еще и свойство личности, обеспечивающее высокий уровень саморазвития, переход от «неосознанной компетенции» к «осознанной некомпетентности» [4].

Ю. В. Варданян и др. под профессиональной компетентностью понимают необходимость, которая обусловлена профессиональной подготовкой студентов, определяющая «уровень сформированности у специалиста системы психических свойств и состояний, в котором выражается единство теоретической и практической готовности к осуществлению профессиональной деятельности и способности (то есть умения и возможности) производить необходимые для этого действия» [5, с. 7].

Профессиональная компетентность социального работника начала изучаться с момента создания в России института социальной работы. Сегодня существуют различные теоретические подходы к определению этого понятия. Назовем лишь некоторые из них.



Так, В. Г. Бочарова, Г. Н. Филонов и др. структуру профессиональной компетентности рассматривают как сочетание специфических компетенций разного типа. При этом у данных специалистов они выделяют шесть видов компетенций: концептуальную, техническую, интегральную, контекстуальную, адаптивную и межличностную. Последняя понимается как умение эффективно общаться [6].

Другой подход связан с выявлением профессиональной компетентности различных уровней ее функционирования. Например, Т. Ф. Яркина указывает на наличие у социального работника трех уровней профессиональной компетентности: научно-методического, профессионально-практического и личностного. По мнению, К. Оганян, М. В. Фирсова, профессиональная компетентность социального работника разделяется на два вида: психолого-педагогическая и управленческая.

Ограничимся рассмотрением этих работ. Мы видим, что в зависимости от того, что является основанием классификации профессиональной компетентности социального работника, различные авторы предлагают различные типы (виды) профессиональной компетентности.

Анализ приведенных выше и других работ позволяет выделить следующие признаки компетентности: *способность* человека работать в той или иной области, обладающего определенной *системой знаний и умений*, *готовность* человека к профессиональной деятельности. Поэтому, рассматривая компетентность любого социального работника, необходимо, прежде всего, знать специфику его профессиональной деятельности.

Профессиональная компетентность социального работника — это специфическая деятельность человека, необходимая для эффективного выполнения конкретных видов социальной работы. Для этого необходимы не только соответствующие профессиональные знания и умения, но и подготовленность специалиста и бакалавра к выполнению социальной работы, сформированную мотивацию к ней, сформированность личностных качеств.

Как показано выше, стандарты — и ГОС и ФГОС — подробно показывают области профессиональной деятельности. Поэтому необходимо в процессе профессиональной подготовки будущих социальных работников ориентировать студентов не только на конкретные учреждения, но также учитывать вид профессиональной деятельности и категорию клиентов, с которыми предстоит работать в дальнейшем.

Отсюда компетентность социального работника исходит из профессиональной компетентности специалиста или бакалавра и учитывает специальную компетентность, которая зависит от объекта, вида профес-

сиональной деятельности и категории клиентов и которая определяется выбором специализации студента в вузе.

Таким образом, профессиональная компетентность представляет системообразующий фактор профессиональной подготовки и профессиональной деятельности будущего специалиста и бакалавра, который обеспечивается синтезом профессиональных знаний и умений, учитывающих специализацию выпускника, определяет готовность его к профессиональной деятельности и дальнейшему профессиональному росту.

Профессиональная компетентность как таковая специально в стандартах ГОС и ФГОС не представлена. Поэтому необходима разработка научно-обоснованных рекомендаций по их освоению на разных ступенях профессиональной подготовки социальных работников, по различным профилям, учебным дисциплинам, с опорой на междисциплинарный подход; проектирование и реализация образовательных технологий, направленных на формирование их профессиональной компетентности.

### **Литература**

1. Маркова, А. К. Психология профессионализма [Текст]. — М., 1996. — 308 с.
2. Гершунский, Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика [Текст]. — М. : Флинта ; Наука, 2003. — 768 с.
3. Волгин, И. В. Социальная политика [Текст]. — М., 1999. — 560 с.
4. Безрукова, В. С. основы духовной культуры [Текст] : энциклопедический словарь педагога. — Екатеринбург, 2000. — 937 с.
5. Варданын, Ю. В. Развитие студента как субъекта овладения профессиональной компетентностью [Текст] / Ю. В. Варданын, Т. В. Савенкова, А. Н. Яшкова. — СПб., 2003. — 130 с.
6. Бочарова, В. Г. Профессиональная социальная работа [Текст] : моногр. — М., 1999. — 184 с.; Филонов, Г. Н. Актуальные проблемы социальной работы в России [Текст] / Г. Н. Филонов, Г. Ф. Яркина // Педагогика. — 1993. — № 6. — С. 29—34.

## Т. Л. КРЕМНЁВА

### Профессионально-этический кодекс социального работника как средство совершенствования практики студентов (на примере стран Британского Содружества)

Компетентность социального работника во многом зависит от правильного применения им научных подходов к анализу проблем клиентов, планированию работы с ними на основе обоснованных решений; к оценке степени полезности и эффективности тех или иных практических методов. Учебные заведения, ведущие подготовку социальных работников, начитывают именно такие практико-ориентированные курсы, понимая их важность в повышении качества профессиональной подготовки студентов. Научный подход к организации «полевой» деятельности и формированию базовых знаний способствует улучшению профессионального взаимодействия по разрешению личностных и социальных проблем [1, с. 2].

Обучение будущих специалистов обязательно включает и знакомство с профессиональными ценностями и кодексом этики. Обычно этот процесс начинается как часть модуля, посвященного этике и ценностям программы подготовки. Ценности, отраженные в кодексе трансформируются в принципы и соответствующие цели деятельности.

Особый интерес вызывает изучение решения этических проблем на практике и развитие модели этической практики студентов.

Практика для студентов — это поле для решения чрезвычайно сложных этических дилемм. Приходя на практику, студенты должны четко знать систему принятия этически правильного решения. Практика открывает этические дилеммы отношений между студентами и руководителями, а также между студентами, клиентами и агентством (социальным учреждением). Основой решения этических проблем выступают этические кодексы профессии.

Специальные *этические кодексы* существуют в ассоциациях социальных работников в различных государствах, в том числе в странах Британского Содружества, и отражают специфические профессиональные проблемы, в частности проблему нравственной ответственности перед клиентом, коллегами, профессией и обществом.

Кроме того, кодексы предлагают и определенные направления социальной работы, и инновационные подходы при подготовке студентов, позволяющие им коллективно или индивидуально, но всегда этически верно

действовать во имя достижения целей своей профессии. Знание кодексов этики — необходимый компонент подготовки социальных работников.

Декларация Международной Федерации социальных работников от 1990 г. была посвящена проблемам этических принципов социальной работы. Принятый в соответствии с этой декларацией кодекс этики Международной Федерации социальных работников призван был стать методологической основой для решения дилемм данного профессионального направления.

Среди всего многообразия задач, представленных в Декларации по этике, можно выделить, например, следующие:

- 1) формулирование общего и универсального наборов ценностей для социальной работы (принципы);
- 2) определение этических проблем в практике социальной работы (области проблем);
- 3) выбор методов решения этических проблем (методы).

Этические основы должны стать руководящими положениями в деятельности профессионалов социальной сферы. Они должны помочь как национальным ассоциациям, так и каждому конкретному специалисту. Данный документ позволяет осуществлять более объективный этический анализ действий социального работника, особенно в противоречивых ситуациях таких, например, как соотношение добровольного и принудительного социального обслуживания, деятельного участия в судьбе клиента или бесцеремонной опеки.

Важнейшими в Декларации были признаны следующие принципы:

— независимость (цель — оказание помощи конкретному лицу или группе людей в консультировании, т. е. ознакомление с методиками управления теми или иными жизненными ситуациями, а также саморазвитием — индивидуальным и в коллективе);

— свобода через солидарность (цель — предотвращение социально несправедливых действий в отношении нуждающихся людей за счет перераспределения ресурсов, необходимых для защиты равенства, солидарности, единства);

— отсутствие дискриминации (цель — обеспечение помощи в антидискриминационной манере независимо от рода занятий, возраста, расы, религии, языка, политических взглядов или сексуальной ориентации человека. исключение — политические взгляды, направленные на подрыв или ограничение основных прав и свобод человека);

— демократия и права человека (цель — уважение прав человека, базирующихся на ценностях демократии, представленных в Уставе Орга-

низации Объединенных Наций о правах человека, Соглашении по правам человека и Всеобщей декларации относительно прав коренных народов);

- защита чести клиентов (цель — соблюдение профессиональной конфиденциальности, даже если законодательство страны противоречит этому требованию);

- активное участие клиентов (цель — сотрудничество социального работника с клиентами, предполагающее решение проблем в соответствии с интересами клиентов, которые всегда должны быть проинформированы о целях и последствиях (риске и пользе) действий со стороны работника);

- самоопределение (цель — самоопределение клиентов, основанное на этических ценностях);

- исключение жестокости (цель — противодействие социальных работников прямой или косвенной поддержке людей, групп, политических сил или структур власти, угнетающих других людей, применяя террор, пытки или другие жестокие средства воздействия);

- принцип личной ответственности (цель — принятие решений в соответствии с Кодексом этики независимо от того, приняты коллективные руководящие принципы и кодексы в их ассоциации или нет).

Новозеландская Ассоциация социальных работников (NZASW) является членом Международной Федерации социальных работников (IFSW) и также следует декларации этических принципов [2, с. 12]. Ассоциация признает эти принципы как отправную точку для разработки Кодекса этики. Он был написан в 1993 г. и в настоящее время совершенствуется. Социальные работники уважают ценность и достоинство каждого человека и группы, их возраст, верования, культуру, пол, семейное положение, интеллектуальные, психологические и физические способности, расу, религию, сексуальную ориентацию и социально-экономическое состояние. Кодекс этики Новозеландской ассоциации предполагает и личную ответственность перед собой. Это связано:

- с профессиональным самосовершенствованием;

- осуществлением самоконтроля и самооценки;

- обязанностью ответственно относиться к своему эмоциональному, умственному и физическому здоровью.

Кодекс этики Австралийской ассоциации социальных работников (AASW) призван продемонстрировать те этические ценности, которые можно моделировать, на основании которых следует принимать решения. Этические ценности также служат для установления стандартов социальной работы и для организации консультирования коллег-профессионалов

по вопросам этики. Наиболее острым является вопрос о социальной справедливости. В связи с этим в Австралии реализуются образовательные программы, связанные с консультированием и социальной терапией:

- гендерное консультирование на предприятиях;
- посредничество;
- фасилитация в образовательной и групповой работе;
- предотвращение насилия в семье;
- формирование навыков взаимоотношений;
- профилактика игромании.

Таким образом, кодекс этики гарантирует предоставление и соблюдение специфических профессиональных прав для социальных работников. В соответствии с кодексом они вынуждены также выполнять определенные профессиональные обязанности, в соответствии с которыми они **не имеют права**:

- использовать отношения с клиентом для личной выгоды, прибыли или вознаграждения;
- затрагивать проблематику социальной работы с клиентом в интересах того или иного учреждения, если он параллельно работает в другой организации;
- зарабатывать на предоставлении социальных услуг денежные суммы, размер которых дискредитирует профессию или уменьшает доверие общественности к профессии.

Данный документ помогает клиентам, работодателям и другим заинтересованным сторонам уяснить ценности, принципы деятельности и обязанности социальных работников. Посредством изучения и применения Кодекса этики на практике студенты впитывают важнейшие ценности своей будущей профессии, каковыми являются уважение достоинства каждого человека, социальная справедливость, обеспечение гуманного подхода, честность и компетентность.

### Литература

1. Социальная работа и подготовка социальных работников в Великобритании, Канаде, США [Текст] : учеб.-метод. пособие. — М., 1992. — 198 с.
2. Кремнева, Т. Л. Кодекс этики Новозеландской Ассоциации социальных работников [Текст] : учеб. пособие. — Тамбов : Першина, 2005. — 22 с.

**И. М. ЯКОВЛЕВА**

**Модель профессиональной компетентности  
специального педагога**

В последние годы в образовании широкое распространение получил компетентностный подход (Н. Хомский, Р. Уайт, Дж. Равен, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, А. В. Хуторской, И. А. Зимняя, Л. А. Петровская, В. А. Болотов, В. В. Сериков и др.) — ориентированное на компетенции образование. Компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, где в качестве последнего рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях.

В научно-педагогической литературе предложены следующие детерминанты компетентностного подхода в образовании. Во-первых, его внедрение обусловлено мировой тенденцией интеграции, глобализации мировой экономики и, в частности, неуклонно нарастающими процессами вхождения России в мировое образовательное пространство (Болонский процесс). Так как в развитых странах произошла переориентация содержания образования в соответствии с компетентностным подходом, то этот процесс получает развитие в России. Во-вторых, происходит смена образовательной парадигмы (И. А. Зимняя, В. А. Болотов, В. В. Сериков), основной причиной чего является изменение феномена знания и его соотношения с общественной практикой: «добывание знания становится приоритетной сферой профессиональной деятельности человека и условием существования всякого современного производства» [1, с. 8]. Быстро меняющийся поток информации, устаревание знаний требует нового специалиста, который бы умел самостоятельно приобретать новые знания. По данным А. А. Деркача, ежегодно обновляется 5 % теоретических и 20 % профессиональных знаний. В США установлена своеобразная единица измерения устаревания знаний специалистов — так называемый «период полураспада компетентности», термин, обозначающий

продолжительность времени с момента окончания вуза, когда в результате появления новой научно-прикладной информации компетентность специалиста снижается на 50 %. В течение последних десятилетий этот период быстро сокращается. В-третьих, компетентностный подход является закономерным продолжением развития идеи гуманизации образования и личностно ориентированного подхода, согласно которым целью образования является развитие личности человека. Прежняя ориентация на формирование суммы знаний, умений и навыков (когнитивные ориентации высшего образования), не предполагавшая развитие личностных качеств, способностей, не рассматривавшая личность как единое целое, уходит в прошлое. В-четвертых, внедрение компетентностного подхода связывается с преодолением разрыва между потребительским рынком и подготовкой выпускников, т. е. отражает внешний заказ на специалистов (Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова и др.). В настоящее время компетентностный подход рассматривается в качестве одного из направлений модернизации образования и предполагает новое видение содержания образования и технологий обучения.

Нами было проведено исследование профессиональной компетентности специального педагога (на примере олигофренопедагога) и определены пути ее формирования. При этом мы учитывали исторически сложившиеся требования к профессии дефектолога, современную образовательную модель коррекционно-педагогической помощи людям с нарушениями развития, а также социальный заказ.

В проведенном нами исследовании под *профессиональной компетентностью специального педагога* понимается готовность к развитию, воспитанию, обучению, социальной адаптации и интеграции лиц с нарушениями развития, а также сопровождению семей, их воспитывающих.

Для разработки модели профессиональной компетентности специального педагога на основе анализа педагогической литературы и обобщения собственного опыта были выделены особенности труда и профессиональные принципы деятельности этого специалиста.

К особенностям профессиональной деятельности специального педагога (олигофренопедагога) отнесены: понимание медицинских диагнозов и механизмов нарушений с тем, чтобы найти оптимальный подход к человеку с нарушением развития, учесть специфические особенности, увидеть отклонения в развитии, понять их причины; глубокое знание психолого-педагогической диагностики с целью определения трудностей (или их прогнозирования), возникающих у него, их причин и возможных путей устранения; направленность на *развитие* человека с ОВЗ и максималь-



ное включение его психических резервов; владение методиками преподавания учебных предметов школьникам с нарушениями развития; направленность на социализацию человека с нарушением развития, создание условий, необходимых для освоения им жизненно важных компетенций; умение учитывать индивидуальные особенности детей (взрослых) в процессе работы с группой (классом); большое внимание работе с родителями лиц с ОВЗ с целью изменения социальной ситуации развития человека с нарушением развития; высокая креативность: отсутствие готовых «рецептов» помощи, необходимость творчески мыслить; трудноизмеримость результатов труда.

Профессиональные принципы деятельности специального педагога базируются на гуманистических общечеловеческих ценностях, нормативных требованиях, целях, задачах коррекционно-педагогической помощи лицам с нарушениями интеллектуального развития. Систематизируя, их можно представить следующим образом.

1. *Принцип профессиональной компетентности*, утверждающий необходимость специальной подготовки педагога для работы с людьми с нарушением развития.

2. *Принцип оказания помощи*, который реализуется в том, чтобы открыть ребенку окружающий мир, помочь его освоить, подготовить к самостоятельной (или максимально возможной самостоятельной) жизни. Принцип помощи определяет отношение педагога к человеку с нарушением развития — признание и уважение его потребностей, прав и возможностей, сочувствие его проблемам и др.

3. *Принцип нравственной ответственности* за выбранные приоритеты в коррекционной работе, результаты обучения, воспитания и развития умственно отсталого человека, его социальную адаптацию в обществе. Реализация этого принципа обеспечивается при следующих условиях: социально значимая цель, определенная в нормативных актах, максимально соотносится с личностными интересами и потребностями ребенка (взрослого); выбраны наиболее приемлемые варианты достижения цели. Важное место здесь занимает личный вклад педагога в достижение результатов и оптимизацию своего труда.

4. *Принцип сотрудничества и автономности* предполагает, с одной стороны, направленность на оказание человеку с ОВЗ помощи, базирующейся на комплексном, междисциплинарном знании индивидуальных проблем его развития «командой» специалистов, с другой стороны, способность каждого специального педагога наиболее полно оказать помощь ребенку (взрослому) и семье, в которой он воспитывается.

5. *Принцип креативности и инвариантности* реализуется в творческом, целенаправленном и постоянном стремлении педагога совершенствовать приемы, средства работы в соответствии с особенностями воспитанников и своими психическими, а также дидактическими и воспитательными ресурсами. В последние годы контингент детей становится все сложнее, и специальный педагог как субъект организации образовательного процесса должен быть подготовлен не только рационально отобрать методический арсенал для работы, но и осуществить творческий поиск, который в результате приведет к приращению качественных и количественных результатов труда.

6. *Принцип соблюдения этики*, который реализуется в уважительном отношении к человеку с нарушением независимо от степени снижения интеллекта и возможности выразить свои потребности; неразглашении конфиденциальной информации, корректном использовании специальной терминологии в присутствии человека с нарушением в развитии и его близких и т. п.

7. *Принцип педагогического оптимизма* по отношению к умственно отсталому человеку, который впервые был обозначен Э. Сегеном. В настоящее время он трактуется как вера специального педагога в достижение положительных результатов своего труда.

8. *Принцип культуросообразности*, в рамках которого специальный педагог выступает как транслятор культуры для ребенка (взрослого) с ОВЗ, предлагая ее в доступных для него формах, используя приемы и средства, облегчающие ее понимание и усвоение. Педагог в своей работе должен опираться на социальный опыт, на богатый пласт отечественной и мировой культуры, используя ее не только для обогащения представлений об окружающем, но и для решения коррекционных задач.

9. *Принцип приоритетных задач*, который методологически ценен требованием на всех этапах работы с человеком с нарушением развития выдвигать наиболее важную цель, достижение которой будет способствовать его переходу на следующий этап развития.

Исходя из выделенных особенностей и принципов труда специального педагога, с учетом анализа научно-теоретической и специальной литературы, а также результатов, полученных в исследовании, была разработана **модель личности и профессиональной компетентности специального педагога** (рис. 1), отвечающая требованиям современной реальности и ориентированная на решение профессиональных задач в ближайшем будущем.

Базовая составляющая профессионально-личностной готовности педагога к работе с лицами, имеющими нарушения развития, — *профес-*

*сионально-гуманистическая направленность* его личности, которая проявляется в осознании им ценностей и смыслов профессиональной деятельности, удовлетворенности ею, стремлением к саморазвитию.

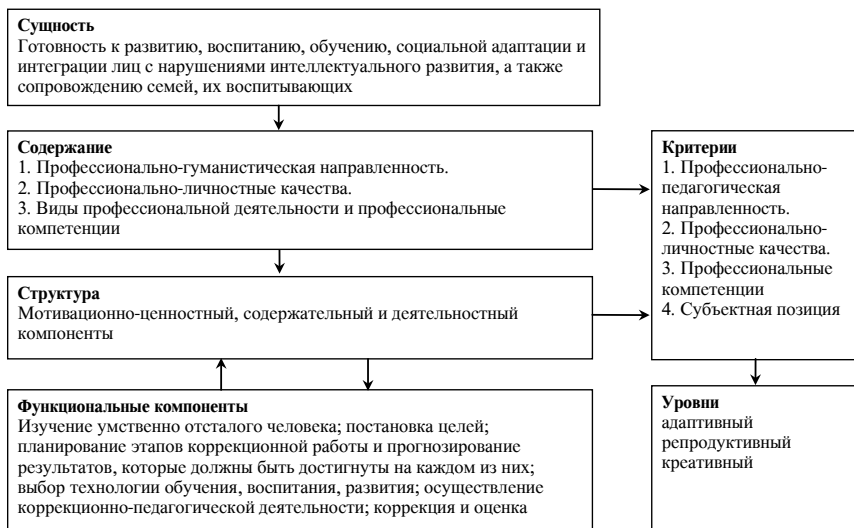


Рис. 1. Модель профессиональной компетентности специального педагога (олигофренопедагога)

Ценностями-целями в профессиональной системе ценностей специального педагога являются педагогическая помощь людям с нарушениями и семьям, их воспитывающим. Среди ценностных ориентиров будущего специального педагога — признание ценности личности человека независимо от степени тяжести его нарушения; направленность на развитие его личности в целом, а не только на получение образовательного результата; осознание своей ответственности как носителя культуры и ее транслятора для людей с нарушениями в развитии; понимание творческой сущности профессии дефектолога, требующей больших духовных и энергетических затрат и другие.

В исследовании специальный педагог рассматривается как организатор коррекционно-развивающего пространства (среды) вокруг человека с нарушением интеллектуального развития. В связи с этим предъявляются высокие требования к его профессионально-личностным характеристикам, среди которых системообразующим выступает интегральное лич-

ностное качество — *готовность к помощи*, включающее милосердие, эмпатию, толерантность, педагогический оптимизм, высокий уровень самоконтроля и саморегуляции, доброжелательность и другие. Специальный педагог должен осознавать значимость этих качеств и стремиться их развивать. Смыслом его профессиональной деятельности являются педагогическая помощь людям с нарушением развития и семьям, их воспитывающим. Сформированная устойчивая система смыслов обуславливает определенную позицию личности в профессии, влияет на характер построения взаимоотношений между педагогом и его воспитанниками, коллегами, родителями, обеспечивает создание образа самого себя — «Я-концепции», построение своей картины мира, где главной будет общественно-историческая роль профессии, определяющая рождение смысла жизнедеятельности.

*Профессионально-личностные компетенции*, необходимые специальному педагогу, — умение наблюдать, способность аккумулировать наблюдения и использовать увеличившийся объем информации о ребенке (взрослом) для оптимизации коррекционно-педагогической работы; перцептивные и аутопсихологические компетенции; креативность, творческий подход к решению проблем, задач коррекционно-педагогической работы. Существенно возрастает роль рефлексивной деятельности в связи с требованием высокой саморегуляции, необходимостью восстанавливать психическую энергию.

**Основные виды профессиональной деятельности** специального педагога определяются целями помощи людям с нарушениями в развитии на современном этапе развития. В соответствии с ними можно выделить коррекционно-развивающую, дидактическую, воспитательную, социально-педагогическую и организационную деятельность.

*Коррекционно-развивающая деятельность* направлена на максимально возможную коррекцию отклонений в развитии человека с ОВЗ, в раннем и дошкольном возрасте — стимуляцию развития, и включает целенаправленную работу по развитию сенсомоторной сферы, общения, познавательной, эмоциональной и поведенческой сфер.

*Дидактическая деятельность* нацелена на формирование и развитие различных видов деятельности (типичных и ведущих для данного возраста). Она требует от специального педагога овладения такими профессиональными компетенциями, как: готовность определять общие и конкретные задачи обучения с учетом его коррекционной направленности; способность учитывать в учебно-воспитательном процессе психологические, возрастные, индивидуальные особенности обучающихся, а также

особенности нарушения и степень его компенсации; готовность осуществлять, опираясь на специальные дидактические принципы, руководство познавательной деятельностью обучающихся, давать адекватную оценку их деятельности и др.

*Воспитательная деятельность* предполагает личностное развитие ребенка (взрослого) с нарушением развития, привитие социальных и моральных ценностей, формирование положительных качеств личности. Для ее осуществления важны следующие специальные профессиональные компетенции: способность анализировать и давать психолого-педагогическую трактовку поведения, поступков, реакций воспитанников в тех или иных педагогических ситуациях; готовность использовать адекватные возрастным, компенсаторным и психологическим возможностям умственно отсталых способы, приемы воспитания; приобщать их к культуре и др.

*Социально-педагогическая деятельность* направлена на решение следующих задач: помощь в познании ребенком (взрослым) себя и окружающего мира, ориентировке в природном и социальном мире, социальной адаптации и интеграции; помощь в овладении компетенциями, необходимыми для каждого возрастного периода, подготовка к максимально самостоятельной жизни; помощь семье, воспитывающей ребенка с нарушением развития; психолого-педагогическое сопровождение человека с ОВЗ.

*Организационная деятельность* предполагает создание оптимальных психолого-педагогических условий для развития ребенка с ОВЗ, включая организационную координацию деятельности всех социальных институтов и служб в оказании полного комплекса услуг семье и ребенку в рамках индивидуальной программы развития.

Вместе с тем важно выделять виды деятельности, которые включены в структуру указанных выше, являющихся ведущими видов профессиональной деятельности специального педагога.

*Коммуникативная деятельность* реализуется в уважении личности и прав человека с нарушением в развитии; в установлении с ним доверительных отношений; использовании вербальных и невербальных средств общения; предотвращении и разрешении конфликтных ситуаций, возникающих между воспитанниками; владении профессиональной речью; установлении положительного контакта с родителями, привлечении их к сотрудничеству; помощи родителям в установлении адекватных форм взаимодействия с ребенком (взрослым); соблюдении конфиденциальности служебной информации и личных тайн воспитанника.

*Диагностическая деятельность* заключается в готовности специального педагога к выявлению отклонений в развитии ребенка, проявляющихся внешне, в том числе в поведении; к выбору диагностических методик с учетом особенностей психолого-педагогического изучения лиц с нарушениями развития на разных возрастных этапах; к проведению диагностики развития человека с ОВЗ (познавательного, социального и т. д.) и диагностики развития деятельности; к интерпретации проявлений особенностей или отклонений в психическом развитии ребенка (взрослого) в деятельности или в поведении.

*Методическая деятельность* включает следующие профессиональные компетенции: готовность к целеполаганию, проектированию, планированию, реализации, диагностике учебного процесса и грамотной корректировке результатов обучения. Важным является участие педагога в работе методических объединений и других формах методической работы.

*Прогностическая деятельность* направлена на прогнозирование развития человека с нарушением развития, повышение эффективности использования различных коррекционно-педагогических технологий. Она включает следующие профессиональные компетенции: готовность к планированию всех видов коррекционной работы и ее элементов в общих структурах учебно-воспитательного процесса; способность предполагать возможные затруднения в процессе учебной, воспитательной и коррекционной работы у отдельных воспитанников, коллектива в целом; способность прогнозировать развитие человека с ОВЗ при наличии альтернативных возможностей его воспитания, обучения, социализации, а также результаты учебной, коррекционной, воспитательной работы у отдельных воспитанников и коллектива в целом.

*Консультативная деятельность* ориентирована на взаимодействие с родителями и педагогами с целью обеспечения их своевременной необходимой информацией для более качественной помощи и поддержки человека с нарушением развития.

*Просветительская деятельность* направлена на информирование социума о людях с нарушениями развития, на формирование у окружающих гуманного отношения к лицам с ОВЗ, обеспечение информацией родителей этих детей (взрослых) о комплексных реабилитационных средствах помощи.

*Трансформационная деятельность* включает постановку коррекционно-развивающих задач в учебно-воспитательном процессе, использование соответствующих методов и приемов, отбор и преобразование учебного, дидактического и методического материала.

В структуре профессиональной компетентности специального педагога нами выделены мотивационно-ценностная, содержательная и деятельностная составляющие. Эти компоненты находятся в тесном взаимодействии, образуя целостную, динамическую систему.

Функциональные компоненты профессиональной деятельности специального педагога отражают тот логический порядок, в котором профессионал действует как субъект: изучение умственно отсталого человека (группы, коллектива); постановка целей; планирование этапов коррекционно-педагогической работы и прогнозирование результатов, которые должны быть достигнуты на каждом из них; выбор технологий обучения, воспитания, развития; осуществление коррекционно-педагогической деятельности; коррекция и оценка.

Нами выделены критерии сформированности профессиональной компетентности специального педагога, в число которых вошли выделенные выше содержательные компоненты личностные и деятельностные: мотивация, ценности личности, наличие смыслов профессиональной деятельности, уровень профессионально-личностных качеств и личностных умений (рефлексия, творчество, умения профессионального самосохранения, самовосстановления и др.), владение разными видами профессиональной деятельности, результативность труда.

На основе предложенных критериев в исследовании выделены **три уровня профессиональной компетентности** специального педагога: адаптивный, репродуктивный и креативный, в которых нашли отражение выделенные Л. М. Митиной, Ю. П. Поваренковым, С. Л. Рубинштейном две формы профессионального развития: пассивная (адаптивная) и активная (творческая, надситуативная).

*Адаптивный уровень* (пассивная модель профессионального развития) характеризуется наличием профессиональной мотивации, сформированными профессиональными ориентациями личности, низким уровнем профессионального самосознания, в том числе низким осознанием у себя профессионально-личностных качеств и отсутствием стремления к их совершенствованию, низким уровнем рефлексии. Профессиональная деятельность строится в строгом соответствии с профессиональными требованиями, по заранее отработанному механизму, схеме, творческая активность практически не проявляется, повышение квалификации осуществляется по необходимости через различные курсы.

*Репродуктивный уровень* отличается профессиональной направленностью, сформированными профессиональными ориентациями личности, наличием смыслов профессиональной деятельности, отмечается удов-



летворенность профессиональной деятельностью. Специальный педагог формируется как субъект профессионального пути, становится организатором и регулятором этого процесса. Он осознает свои профессионально-личностные качества, стремится к их совершенствованию, обладает рефлексивными умениями: способен критически анализировать свою деятельность, вносить необходимые коррективы; владеет умениями самосохранения. Профессиональная деятельность глубоко осознана, учитель творчески использует методы и приемы, осваивает опыт других педагогов.

*Креативный уровень* отличается высокой степенью результативности профессиональной деятельности, творческой активностью. Специальный педагог обладает высоким уровнем профессионального самосознания, особое место в его структуре приобретают аналитико-рефлексивные компетенции. Положительная эмоциональная направленность деятельности стимулирует переход к устойчиво преобразующей, активно-созидательной и самосозидательной работе, что обеспечивает выработку индивидуальных механизмов самосохранения. В профессиональной деятельности специальных педагогов важное место занимают импровизация, педагогическая интуиция, обеспечивающие создание инновационных авторских подходов к обучению и воспитанию детей. Педагоги делятся педагогическим опытом, являются наставниками молодежи, выступают на научно-практических конференциях и семинарах.

Разработанная модель профессиональной компетентности позволяет определить содержание и технологии подготовки специального педагога на разных этапах профессионализации.

Так, в исследовании предложено и обосновано введение в содержание профессиональной подготовки олигофренопедагога следующих учебных дисциплин: «Педагогическая помощь людям с нарушениями интеллектуального развития», «Образование, профессиональная подготовка и организация жизни взрослых с нарушениями интеллектуального развития», «Методика воспитательной работы с детьми, имеющими нарушения интеллектуального развития», «Развитие психомоторики и сенсорных процессов», «Методика обучения игре», «Психолого- и социально-педагогическое сопровождение лиц с нарушениями интеллектуального развития», «Технологии коммуникативного поведения», в которых отражены основные виды деятельности специального педагога; доказана целесообразность проведения практики в учреждениях, где оказывается педагогическая помощь людям разного возраста и с разной степенью нарушения интеллектуального развития, в условиях дифференцированного и интегрированного обучения (по выбору студентов). Важной составляющей



профессиональной подготовки являются курсы по выбору, помогающие студентам познать свои психические ресурсы, сильные и слабые стороны с точки зрения будущей профессии.

При разработке технологий формирования профессиональной компетентности специального педагога мы опирались на субъектно-деятельностный подход, важным условием реализации которого в профессиональном становлении личности специального педагога является ориентация на личностную индивидуальность каждого студента, обеспечение дифференциального и индивидуально-творческого подхода к подготовке будущих дефектологов. Разработанные педагогические технологии формирования и развития профессиональной компетентности специального педагога направлены на развитие мотивации и ценностно-смысловых ориентиров, на развитие профессионально-личностных качеств, на формирование профессиональных компетенций, на развитие творческих способностей [2; 3].

В целом проведенное исследование подтвердило эффективность разработанной модели профессиональной компетентности специального педагога, предложенного содержания и технологий его подготовки.

### **Литература**

1. Болотов, В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 6—12.
2. Яковлева, И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога [Текст] : моногр. — М. : Спутник+, 2009. — 220 с.
3. Яковлева, И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога в системе непрерывного педагогического образования [Текст] : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — М., 2010. — 45 с.

**Н. М. НАЗАРОВА**

## **Базовые профессиональные компетенции специального педагога**

Будущим специалистам-дефектологам, подготовка которых сегодня осуществляется в педагогических вузах на основе новых ФГОС, предстоит работать в многополярном и многозначном мире, самостоятельно принимать профессиональные решения в условиях реально существующих различий во взглядах, установках, теоретических позициях и практических подходах в решении проблем специального образования. Реалии открытого общества, формирование которого уже происходит и будет происходить в XXI веке, полифундаментальность и методологическая относительность современных научных и практических подходов в специальной педагогике потребуют от педагога-дефектолога мировоззренческой и теоретико-методологической самостоятельности, свободной ориентации в образовательных концепциях специальной педагогики и ее отраслей и осмысленного гуманистически детерминированного выбора собственной научно-профессиональной парадигмы.

В этом контексте возрастает значимость фундаментальной подготовки педагога-дефектолога, содержание которой представлено в Государственном образовательном стандарте группой дисциплин клинического, психологического и педагогического направлений.

Традиционный курс «Педагогика» вводит студентов в основы теории, истории и практики педагогической деятельности. Логическим переходом и связкой с базовыми педагогическими дисциплинами той или иной дефектологической специальности («Олигофренопедагогика», «Сурдопедагогика» и т. д.) становится общетеоретический курс «Специальная педагогика». Его назначение — формирование у педагога-дефектолога системного видения общепрофессионального пространства специальной педагогики в его историческом, теоретико-методологическом и научно-практическом аспектах. Целостное представление об основах теории, истории и образовательной практики специальной педагогики, о тенденциях развития ее понятийно-терминологического аппарата (а значит и концептуальных оснований), знакомство с методологией и методами научного исследования в современной специальной педагогике позволит сформировать у студента ряд базовых профессиональных компетенций, обеспечивающих понимание специального образования человека с ограниченными возможностями как своеобразного социокультурного, образовательного феномена, который, в отличие от массового образования,

возник на совершенно определенном этапе развития человеческой цивилизации, когда созрели для этого все необходимые взаимодополняющие предпосылки: этические, социокультурные, экономические, научные. Эти предпосылки и сегодня во многом определяют возможности, темпы, уровень и границы развития специального образования и позволяют понять выбор той или иной образовательной концепции или стратегии в специальном образовании, дают возможность ее системного анализа для оценки ее эффективности и перспектив в конкретной социокультурной ситуации.

Видение курса «Специальная педагогика» в структуре учебного планирования как предшествующего курсам в соответствующих специальностях «Сурдопедагогика», «Тифлопедагогика», «Олигофренопедагогика», «Логопедия» обусловлено необходимостью реализации важнейшего принципа современного образования — принципа целостности, в рамках которого реализуется идея философии образования об изначально дедуктивном пути обучения. В. И. Бельтюков так интерпретирует эту идею: «Для дедуктивного пути развития важно найти такую стартовую позицию, т. е. такое минимальное целое, которое в результате его расщепления могло бы привести к аналитико-синтетической системе... Стартовая позиция дедуктивного пути саморазвития, а, следовательно, обучения и умственного развития упорядочена в отношении предуготовленности именно к такому пути развития, при котором внешнее воздействие согласуется с внутренним развертыванием первоначально интегрированных образований [1, с. 172]. Таким минимальным целым и первоначально интегрированным образованием является теория и практика специального образования человека с ограниченными возможностями жизнедеятельности. Развертывание и конкретизация всех аспектов знания об этом социокультурном феномене и есть содержательная последовательность формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов-дефектологов.

Остановимся кратко на некоторых основных содержательных идеях рассматриваемого курса, определяющих круг общепрофессиональных компетенций дефектолога.

*Специальная педагогика была и остается отраслью педагогического научного знания, и ее развитие определяется, прежде всего, педагогической наукой.*

Несмотря на разный характер взаимоотношений между общей и специальной педагогикой на протяжении всего периода их развития, их неразрывное единство обеспечивается тем, что и та и другая являются

науками об обучении, образовании человека, и та и другая принадлежат к сфере социально-гуманитарного знания.

*Важным отличительным признаком специальной педагогики как отрасли научно-педагогического знания является обусловленность ее развития не только прогрессом собственно педагогики, но и важнейших для нее других отраслей научного знания, как гуманитарных, так и естественнонаучных, обеспечивающих возможность ее развития на основе системного подхода, полифундаментальности и методологической относительности.*

Из истории специальной педагогики, рассматриваемой в общем контексте исторического развития научного знания (истории науки), можно видеть, что те или иные инновации в образовании человека с ограниченными возможностями становятся возможными лишь тогда, когда созреют не только этические и социокультурные, но в большей мере и *научные предпосылки* для этого. Так, например, социальный заказ на обретение глухим устной речи существовал в человеческой цивилизации всегда, однако реальное его выполнение стало возможным лишь тогда, когда наука (языкознание) открыла фонетику человеческой речи и создала описание артикуляций в национальных языках (с XVI в.). Более того, достижения смежных научных областей, прогресс их методологии и методов и обеспеченный ими определенный прогресс в той или иной сфере специальной педагогики становились, в ряде случаев, своеобразным катализатором, усиливая и ускоряя дальнейшее развитие как специальной педагогики в целом, так и ее отраслей. Так, появление в начале XX в. и развитие на протяжении столетия методологии системного подхода позволило специальной педагогике перейти от междисциплинарности (связь с медициной, психологией) к системному подходу в изучении человека с ограниченными возможностями и системному решению проблем его особой образовательной и жизненной ситуации на базе всего комплекса наук, имеющих отношение к человеку как существу биологическому, психологическому и социальному. Это, в свою очередь, способствует изменениям этических и социокультурных позиций в отношении человека с ограниченными возможностями. Например, наблюдаемые сегодня гуманистически ориентированные процессы социальной и образовательной интеграции есть результат системного подхода к жизненной и образовательной ситуации человека с ограниченными возможностями.

*Важным мировоззренческим основанием специальной педагогики, формирующим основополагающие профессиональные компетенции, является аксиологический подход, определяющий систему ценно-*

*стей в специальной педагогике и формирующий ее этические основы.* Специальное образование, а, значит, и развитие специальной педагогики весьма зависимы от бытующих в том или ином обществе этических воззрений. Ими обусловлены личностные и социальные права этого человека (на жизнь, на свободу, образование, независимость, на уважительное отношение к его человеческому достоинству, участие в социальной жизни и др.).

Гуманистическая этика поддерживает профессионально-педагогический этос специального образования, находя выражение в профессиональной *деонтологии* специального педагога. Последняя имеет два аспекта: сфера профессиональной этики специального педагога, психолога и сфера социального этикета в широком и повседневном общении во взаимодействии с людьми, имеющими ограниченные возможности жизнедеятельности.

*Изучение и последовательное развитие целостного педагогического процесса специального образования людей с ограниченными возможностями предполагает опору на современную научную методологию, а именно методологию системного подхода.*

Система специального образования является специфическим социокультурным единством, выступая одновременно подсистемой массового образования и обеспечивая реализацию социально-гуманистической функции общества в отношении членов этого общества, имеющих ограниченные возможности жизнедеятельности и трудоспособности, содействуя их развитию, образованию и социализации. Во взаимодействие (пересечение) с системой специального образования и ее подсистемами (т. е. системами специального образования людей определенной категории или возраста, имеющих ограничения жизнедеятельности) входит система социальных взаимоотношений, оказывая значительное влияние на развитие и специального образования в целом и его подсистем.

Овладение этими и другими основополагающими идеями специальной педагогики создает, по нашему мнению, предпосылки для формирования гуманистически детерминированного профессионального мировоззрения и базовых профессиональных компетенций у будущих педагогов и психологов системы специального образования, создавая фундаментальную основу их профессионального образования.

Изучение курса «Специальная педагогика» формирует платформу базовых компетенций для освоения компетенций, обеспечивающих такие *виды профессиональной деятельности* специального педагога, как: учебно-воспитательная; коррекционно-развивающая; диагностико-аналитическая; консультационная; конструктивно-организаторская; социально-адаптирующая; культурно-просветительная; исследовательская.

В соответствии с основными видами профессиональной деятельности дисциплина формирует следующие базовые профессиональные компетенции.

В области учебно-воспитательной деятельности это:

- целостное представление о специальной педагогике, ее теории, истории и ее общенаучных основаниях, как естественнонаучных, так и гуманитарных; умение использовать эти знания при решении учебно-профессиональных задач и в учебно-исследовательской деятельности;

- понимание гуманистической социокультурной сущности специального образования, знание истории его становления, современного состояния и перспектив развития, понимание его роли в социализации и самореализации человека с ограниченными возможностями;

- целостное представление о современной сфере специальных образовательных услуг, о педагогических системах и формах организации специального обучения, абилитации и реабилитации, о содержании педагогической деятельности в сфере специального образования;

- владение общими теоретическими основами специального обучения и воспитания различных категорий лиц с особыми образовательными потребностями;

- обладание представлениями о специальных технических средствах обучения, коррекции и компенсации нарушенных или утраченных функций организма человека, а также об информационных и коммуникационных технологиях, используемых в специальном образовании;

- подготовленность к усвоению методических знаний и навыков воспитания детей и подростков с ограниченными возможностями, направленного на их саморазвитие, самовоспитание и самореализацию в духе гуманистических ценностей современной цивилизации;

- способность к планированию и реализации программ самообразования в профессиональной сфере; представления о своем карьерном росте.

Базовые профессиональные компетенции в области коррекционно-развивающей деятельности:

- наличие представлений о специфичности способов и приемов коррекции вторичных отклонений в развитии и компенсации средствами специального образования утраченных или ограниченных возможностей, социокультурного включения в условиях диалогического личностно-ориентированного подхода к развитию и саморазвитию человека с особыми образовательными потребностями;

- способность наблюдать и анализировать с профессиональных позиций коррекционно-развивающую деятельность как в специальных (кор-

рекционных) дошкольных и школьных образовательных учреждениях, так и в условиях иных социальных институтов и структур (семья, абилитационные и реабилитационные центры и др.).

В области диагностико-аналитической деятельности базовые профессиональные компетенции следующие:

— знание об особенностях психического развития разных категорий лиц с нарушениями физического и психического развития, влияющих на их образование; осведомленность о специальной психологической диагностике.

Базовыми для консультативной деятельности являются:

— осведомленность о процессах и технологиях психологического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями; готовность к усвоению конкретных методических знаний и умений.

Компетентностной базой для освоения конструктивно-организаторской деятельности являются:

— представления о необходимости конструирования и реализации индивидуальных личностно-ориентированных образовательных, абилитационных и реабилитационных, социально-адаптирующих, коррекционно-компенсирующих и иных программ специальной педагогической помощи лицам с особыми образовательными потребностями, в том числе программ для разных уровней образования, разных категорий обучающихся, воспитанников;

— понимание значимости профессиональной деятельности в коллективе профессионалов, в деятельности методических групп и объединений.

Для подготовки к социально-педагогической (социально-адаптирующей) деятельности основополагающими компетенциями являются:

— понимание социокультурной значимости формирования у учащихся, воспитанников навыков ориентировки в социально-бытовой и социокультурной средах;

— готовность к освоению технологий продуктивного сотрудничества с родителями учащихся, воспитанников на основе изучения семьи и оказания психолого-педагогической помощи в семейном воспитании;

— готовность к освоению технологий сотрудничества с общественными организациями и объединениями родителей детей с ограниченными возможностями, конфессиональными и иными организациями и структурами, направленного на консолидацию усилий в деятельности по социальной адаптации и интеграции лиц с ограниченными возможностями, защите их прав;

— понимание значимости работы, направленной на создание благоприятного психологического климата в образовательном учреждении,

семье, ближайшем социальном окружении, профилактики и коррекции привычек, наносящих ущерб здоровью, защиты человека с ограниченными возможностями от неблагоприятного влияния социальной среды;

— подготовленность к дальнейшему усвоению приемов и способов психологической помощи людям с ограниченными возможностями в опасных и чрезвычайных ситуациях природного, техногенного и социального происхождения;

— понимание необходимости оказания психологической помощи родителям детей с ограниченными возможностями.

Для подготовки к овладению компетенциями культурно-просветительной деятельности общей компетентностной основой служит:

— готовность к овладению технологиями педагогического просвещения о проблемах специального образования, жизненной и образовательной ситуации лиц с ограниченными возможностями;

— стремление формировать общую культуру учащихся, воспитанников;

— подготовленность к освоению технологий «компетентного родительства».

Обучение исследовательской деятельности в процессе профессиональной подготовки должно строиться на базовых компетенциях, сформированных в процессе изучения курса «Специальная педагогика»:

— понимание значимости исследовательской деятельности для специального педагога и готовность осуществлять проблемно-тематический поиск, изучение и анализ методической литературы, использовать результаты этой работы в учебной и учебно-исследовательской деятельности;

— умение ставить цель и задачи учебного констатирующего эксперимента, отбирать необходимые методы и методики исследования;

— умение провести учебный констатирующий эксперимент;

— умение под руководством преподавателя обрабатывать результаты исследования, изложить их письменно, сформулировать выводы.

Каждая из групп представленных выше базовых компетенций детерминирует соответствующий содержательный и методический подход к дальнейшему формированию всего комплекса профессиональных компетенций, освоение которых предусматривает процесс обучения в бакалавриате.

### **Литература**

1. Бельтюков, В. И. Системный процесс саморазвития живой природы [Текст]. — СПб., 2003.



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

---

**АБРАМОВА Ирина Андреевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры рекламы и связи с общественностью ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

**АРТАМОНОВА Екатерина Иосифовна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет радиотехники, электроники и автоматики» (Москва)

**БЕНИН Владислав Львович**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин ФГБОУ ВПО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» (Уфа)

**БЕЛЯЕВА Людмила Александровна**, доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

**БОГАТЫРЕВ Александр Григорьевич**, доктор юридических наук, профессор кафедры финансового права Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (Москва)

**БУХАРОВА Галина Дмитриевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры информационных технологий ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (Екатеринбург)

**ГАВРИЛЮК Оксана Владимировна**, кандидат юридических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ИЗСП при Правительстве РФ (Москва)

**ГАЙНЕЕВ Эдуард Робертович**, кандидат педагогических наук, мастер производственного обучения ОГБОУ СПО «Ульяновский профессионально-педагогический колледж» (Ульяновск)

**ГАЛАГУЗОВ Алексей Николаевич**, доктор педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

**ГАЛАГУЗОВА Минненур Ахметхановна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

**ГРИБАН Олег Николаевич**, программист Управления информатизации ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

**ГРИНКРУГ Лев Соломонович**, кандидат технических наук, доцент, ректор ФГБОУ ВПО «Дальневосточная государственная социально-гуманитарная академия (Владивосток)

**ДЕГТЕРЕВ Виталий Анатольевич**, кандидат педагогических наук, профессор, заместитель директора Института социального образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

**ДОРОХОВА Татьяна Сергеевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

**ДУБОВА Марина Вениаминовна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева» (Саранск)

**ЗЕЕР Эвальд Фридрихович**, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой психологии профессионального развития ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (Екатеринбург)

**ЗИМНЯЯ Ирина Алексеевна**, доктор психологических наук, академик РАО (Москва)

**ИВАЧЕВ Петр Вениаминович**, кандидат медицинских наук, доцент, заведующий кафедрой социальной работы ФГБОУ ВПО «Уральская государственная медицинская академия Росздрава» (Екатеринбург)

**ИГОШЕВ Борис Михайлович**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики, ректор ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

**ИППОЛИТОВА Наталья Викторовна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального педагогического образования ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» (Шадринск)

**ИСАКОВА Татьяна Борисовна**, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой журналистики ОАНО ВПО «Волжский университет имени В. Н. Татищева» (Тольятти)

**КАРНАУХ Надежда Валентиновна**, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Благовещенский государственный педагогический университет» (Благовещенск)

**КЕРТАЕВА Галиябану Махметовна**, доктор педагогических наук, профессор, почетный профессор кафедры психологии и педагогики Павлодарского государственного университета им. С. Торайгырова (Казахстан, Павлодар)

**КОРОБКОВА Оксана Федоровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик преподавания школьных дисциплин в специальной (коррекционной школе) ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

**КОРОТАЕВА Евгения Владиславовна**, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

**КРЕМНЕВА Татьяна Леонидовна**, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социальной работы и социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Московский государственный областной университет» (Москва)

**КУЗНЕЦОВ Михаил Николаевич**, доктор юридических наук, профессор кафедры международного права юридического факультета им. М. М. Сперанского Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Москва)

**КУСТОВ Юрий Андреевич**, доктор педагогических наук, профессор, ГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет» (Тольятти)

**ЛАРИОНОВА Ирина Анатольевна**, доктор педагогических наук, профессор, директор Института социального образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

**МАВРИНА Ирина Андреевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет» (Омск)

**МАКУРОВА Елена Владимировна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики ФГБОУ ВПО «Уральского государственного педагогического университета» (Екатеринбург)

**МАРДАХАЕВ Лев Владимирович**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и семейной педагогики ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» (Москва)

**МОЛЧАНОВА Наталия Владимировна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы и педагогики Уральского института социального образования, филиал в г. Екатеринбурге ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» (Екатеринбург)

**НАЗАРОВА Наталья Михайловна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии ФГАУ «Федеральный институт развития образования» (Москва)

**НОВОСЕЛОВ Сергей Аркадьевич**, доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

**ПОЛОНСКИЙ Валентин Михайлович**, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО (Москва)

**ПОНКИН Игорь Владиславович**, доктор юридических наук, профессор кафедры правового обеспечения государственной и муниципальной службы Международного института государственной службы и управле-

ния Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (Москва)

**ПРЮС Франц**, доктор педагогики, профессор Института школьной/социальной педагогики Эрнст-Мориц-Арндт Университета (Германия, Грайфсвальд)

**ПРЯЖНИКОВА Елена Юрьевна**, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии дистанционного обучения ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет» (Москва)

**РАЙМОВА Елена Григорьевна**, кандидат психологических наук, декан факультета практической психологии Открытого университета профессиональных инноваций (Москва)

**СЕРГЕЕВА Екатерина Викторовна**, аспирантка ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

**СИМОНОВА Алевтина Александровна**, кандидат педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

**СЛОМЧИНСКИЙ Анатолий Геннадьевич**, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка ФГБОУ ВПО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина», филиал в г. Краснотурьинске (Краснотурьинск)

**СОЛОМКО Людмила Григорьевна**, доктор педагогических наук, директор Колледжа профессиональных и информационных технологий (Ноябрьск)

**СТАРИКОВА Людмила Дмитриевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры экономики предпринимательства ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (Екатеринбург)

**ТАУШКАНОВА Екатерина Анатольевна**, старший преподаватель кафедры иностранного языка и перевода ФГБОУ ВПО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина», филиал в г. Краснотурьинске (Краснотурьинск)

**ТКАЧЕНКО Евгений Викторович**, академик РАО, доктор химических наук, профессор, главный научный сотрудник Научно-исследовательского института развития профессионального образования (Москва)

**УСОЛЬЦЕВ Александр Петрович**, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

**ФЕДОРОВ Владимир Анатольевич**, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной, инновационной политике и внешним связям ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (Екатеринбург)

**ФИЛАТОВА Ирина Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент, директор Института специального образования ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

**ФИШМАН Борис Ентильевич**, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ФГАОУ ВПО «Дальневосточная государственная социально-гуманитарная академия» (Владивосток)

**ФРОЛОВ Александр Александрович**, доктор физико-математических наук, профессор кафедры теории и методики обучения математике ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

**ФРОЛОВ Олег Викторович**, кандидат педагогических наук, профессор кафедры государственное и муниципальное управление ФГАОУ ВПО «Оренбургский государственный институт менеджмента» (Оренбург)

**ФРОЛОВА Юлия Николаевна**, педагог-психолог МБОУ СОШ № 65 (Екатеринбург)

**ХУТОРСКОЙ Андрей Викторович**, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО, директор Института образования человека (Москва)

**ЧЕРЕДОВА Елена Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики и социальной работы ФГБОУ ВПО «Омский государственный педагогический университет» (Омск)

**ЧУПИНА Валентина Александровна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры акмеологии общего и профессионального образования ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (Екатеринбург)

**ЯКОВЛЕВА Ирина Михайловна**, доктор педагогических наук, доцент, профессор, заведующая кафедрой олигофренопедагогики и клинических основ специальной педагогики Института специального образования и комплексной реабилитации ГБОУ ВПО «Московский городской педагогический университет» (Москва)

**ЯРЫГИН Олег Николаевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры менеджмента организации ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет» (Тольятти)

## CREDITS

---

**ABRAMOVA Irina Andreevna**, Cand. Sc. (Philology), associate professor, Department of Advertising and Public Relations of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**ARTAMONOVA Ekaterina Iosifovna**, Doctor of Education, professor, head of the Pedagogy and Psychology Chair of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Moscow State Technical University of Radio Engineering, Electronics and Automation” (Moscow)

**BENIN Vladislav Lvovich**, Doctor of Education, professor, head of the Cultural and Social-Economic Sciences chair of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Bashkir State Pedagogical University the Name of M.Akmully” (Ufa)

**BELYAEVA Lyudmila Aleksandrovna**, Doctor of Philosophy, professor, head of the Philosophy chair of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**BOGATYREV Alexander Grigorievich**, Doctor of Law, professor, chair of Financial Law of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow)

**BUKHAROVA Galina Dmitrievna**, Doctor of Education, professor, Informational technologies chair of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education “Russian State Vocational Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**CHEREDOVA Elena Alexandrovna**, Cand. Sc. (Education), associate professor, Social Pedagogics and Social Work chair of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Omsk State Pedagogical University” (Omsk)



---

**CHUPINA Valentina Alexandrovna**, Doctor of Education, professor, General and Vocational Education Acmeology chair of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education “Russian State Vocational Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**DEGTEREV Vitaly Anatolievich**, Cand. Sc. (Education), professor, deputy director of the Social Education Institute, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**DOROKHOVA Tatyana Sergeevna**, Cand. Sc. (Education), associate professor, social pedagogics chair of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**DUBOVA Marina Veniaminovna**, Cand. Sc. (Education), associate professor of the Pedagogy chair of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Moscow State Pedagogical Institute the Name of M.E. Yevseyev” (Saransk)

**FEDOROV Vladimir Anatolievich**, Doctor of Education, professor, Pro-rector for Research, Innovation and External Relations Policy of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education “Russian State Vocational Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**FILATOVA Irina Alexandrovna**, Cand. Sc. (Education), associate professor, director of the Institute of Special Education of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**FISHMAN Boris Entilyevich**, Doctor of Education, professor, head of the Pedagogics chair of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education “Far-Eastern State Academy for Humanities and Social Studies” (Vladivostok)

**FROLOV Alexander Alexandrovich**, Doctor of Physics and Mathematics, professor, Theory and Methods of Teaching Mathematics chair of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**FROLOV Oleg Viktorovich**, Cand. Sc. (Education), professor, state and municipal management chair of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education “Orenburg State Institute of Management” (Orenburg)

**FROLOVA Julia Nikolayevna**, educational psychologist Municipal Budgetary General Education Institution Secondary General Education school № 65 (Yekaterinburg)

**GALAGUZOV Aleksey Nikolayevich**, Doctor of Education, associate professor the social pedagogics chair of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**GALAGUZOVA Minnenur Akhmethanovna**, Doctor of Education, professor, the social pedagogics chair of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**GAINEEV Eduard Robertovich**, Cand. Sc. (Education), master of vocational training Regional State Budgetary Educational Institution of Secondary Vocational Education “Ulyanovsk vocational training college” (Ulyanovsk)

**GAVRILYUK Oksana Vladimirovna**, Cand. of Law, associate professor, Leading Researcher of the Institute of Legislation and Comparative Law under the Government of the Russian Federation (Moscow)

**GRIBAN Oleg Nikolayevich**, programmer Department of Informatization of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**GRINKRUG Lev Solomonovich**, candidate of engineering sciences, associate professor, Rector of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Far-Eastern State Academy for Humanities and Social Studies” (Vladivostok)

**HUTORSKOY Andrey Viktorovich**, Doctor of Education, Corresponding Member of Russian Academy of Sciences, director of the Institute for Human Education (Moscow)

**IGOSHEV Boris Mikhailovich**, Doctor of Education, professor, head of the social pedagogy chair, Rector of the State Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**IVACHEV Peter Veniaminovich**, Cand. Sc. (Medicine), associate professor, Head of the Social work chair State Budget Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Medical Academy” Russian Ministry of Health (Yekaterinburg)

**IPPOLITOVA Natalia Victorovna**, Doctor of Education, professor, Head of Vocational Pedagogical chair Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Shadrinsk State Pedagogical Institute” (Shadrinsk)

**ISAKOVA Tatyana Borisovna**, Cand. Sc. (Education), associate professor, head of the Journalism chair Educational, independent, nonprofit organization of Higher Professional Education “Volzhsky University after V.N. Tatishev” (Togliatti)

**KARNAUKH Nadezhda Valentinovna**, Cand. Sc. (Education), Head of the Pedagogics chair, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Blagoveshchensk State Pedagogical University” (Blagoveshchensk)

**KERTAIEVA Galiyabanu Makhmetovna**, Doctor of Education, professor, grand professor of the pedagogics and psychology chair, Pavlodar State University named after S. Toraigyrova (Pavlodar, Kazakhstan)

**KOROBKOVA Oksana Fedorovna**, Cand. Sc. (Education), associate professor, Department of Teaching Methods of School Subjects в special (correctional school) of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**KOROTAEVA Yevgeniya Vladislavovna**, Doctor of Education, professor, Head of the pedagogics and psychology of childhood chair of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**KREMNEVA Tatyana Leonidovna**, Doctor of Education, associate professor, professor, social work and social pedagogics chair Federal State Budget-

ary Educational Institution of Higher Professional Education “Moscow State Regional University” (Moscow)

**KUZNETSOV Mikhail Nikolayevich**, Doctor of Law, professor, chair of International Law of the Law Faculty named after M.M. Speranskii, Russian Presidential academy of National Economy and Public Administration (Moscow)

**KUSTOV Yuri Andreevich**, Doctor of Education, professor, State Budget Educational Institution of Higher Professional Education “Togliatti State University” (Togliatti)

**LARIONOVA Irina Anatolievna**, Doctor of Education, professor, director of the Social Education Institute Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**MAKUROVA Elena Vladimirovna**, Cand. Sc. (Education), associate professor, chair of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Media Didactics of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**MARDAHAEV Lev Vladimiroich**, Doctor of Education, professor, Head of the Social and Family Pedagogics chair, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Russian State Social University” (Moscow)

**MAVRINA Irina Andreevna**, Doctor of Education, professor, Social Pedagogics and Social Work chair of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Omsk State Pedagogical University” (Omsk)

**MOLCHANOVA Natalia Vladimirovna**, Cand. Sc. (Psychology), associate professor, Social Work and Pedagogics chair, Ural institute of social education, branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Russian State Social University” (Yekaterinburg)

**NAZAROVA Natalia Mikhailovna**, Doctor of Education, professor, chair of Special Education and Special Psychology Federal state Autonomous Institution of Higher Professional Education “Federal Institute of Education Development” (Moscow)

---

**NOVOSELOV Sergey Arkadyevich**, Doctor of Education, professor, Director of the Pedagogics and Psychology of Childhood Institute of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**POLONSKY Valentin Mikhailovich**, Doctor of Education, professor, Corresponding Member of Russian Academy of Education, chief researcher, Institute of Theory and History of Pedagogics of Russian Academy of Education (Moscow)

**PONKIN Igor Vladimirovich**, Doctor of Law, professor, Legal Advice of State and Municipal Services chair of the International Institute of Public Administration and Management of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration (Moscow)

**PRYUS Franz**, Doctor of Education, professor, Ernst Moritz Arndt University of Greifswald, Germany (Germany, Greifswald)

**PRYAZHNIKOVA Elena Yuryevna**, Doctor of Psychology, professor, Pedagogics and Psychology Distance Learning chair of the State Budget Educational Institution of Higher Professional Education “Moscow City University of Psychology and Education” (Moscow)

**RAYMOVA Elena Grigorievna**, Cand. Sc. (Psychology), Dean of the Faculty of Applied Psychology, Open University of Professional Innovations (Moscow)

**SERGEEVA Ekaterina Viktorovna**, post-graduate student, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**SIMONOVA Alevtina Aleksandrovna**, Cand. Sc. (Education), professor, Pro-Rector for Academic Affairs of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**SLOMCHINSKY Anatoly Gennadievich**, Doctor of Education, professor, Russian Language chair of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin”, branch in Krasnoturinsk (Krasnoturinsk)

**SOLOMKO Ludmila Grigorievna**, Doctor of Education, College of Professional and Information Technology (Noyabrsk)

**STARIKOVA Lyudmila Dmitrievna**, Doctor of Education, professor, Department of Business Economics of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education “Russian State Vocational Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**TAUSHKANOVA Ekaterina Anatolievna**, assistant professor, Foreign Language and Translation chair of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Training “Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin”, branch in Krasnoturinsk (Krasnoturinsk)

**TKACHENKO Yevgeniy Viktorovich**, academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Chemistry, professor, chief researcher of the Research Institute for Development (Moscow)

**USOLTSEV Alexander Petrovich**, Doctor of Education, professor, Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics chair of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Ural State Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**YAKOVLEVA Irina Mikhailovna**, Doctor of Education, associate professor, professor, head of the Oligophrenopedagogics and clinical foundations of special education chair, Institute of Special Education and complex Rehabilitation of the State Budget Educational Institution of Higher Professional Education “Moscow City Pedagogical University” (Moscow)

**YARYGIN Oleg Nikolayevich**, Cand. Sc. (Education), associate professor, the Organization Management chair of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “Togliatti State University” (Togliatti)

**ZEER Ewald Fridrikhovich**, Doctor of Psychology, professor, Member of Russian Academy of Sciences, head of the chair of Psychology of Professional Development of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Professional Education “Russian State Vocational Pedagogical University” (Yekaterinburg)

**ZIMNYAYA Irina Alekseevna**, Doctor of Psychology, academician of Russian Academy of Education (Moscow)

Научное издание

**ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ  
ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**Сборник научных трудов**

**Выпуск 7**

Редактор *Г. Н. Штинова*

Переводчик *И. Волгина*

Компьютерная верстка *А. Ю. Тюменцева*

Издательство «СВ-96»  
620086, Екатеринбург, ул. Ясная, д. 1/1.  
Адрес для писем: 620000, Екатеринбург, а/я 408.  
E-mail: sv96@r66.ru

Подписано в печать 03.09.2012. Формат 60×84/16.  
Бумага офсетная. Гарнитура «Time Roman».  
Печать офсетная. Усл. печ. л. 26,51.  
Тираж 1000 экз. Заказ № \_\_\_\_\_

Отпечатано в соответствии с качеством  
предоставленного оригинал-макета в